



UNIVERSIDAD DE PABLO DE OLAVIDE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN

TESIS DOCTORAL:
DISEÑO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN
ÁFRICA SUBSAHARIANA: EL CASO DE GAMBIA

PRESENTADA POR LEYRE ALEJALDRE BIEL PARA OPTAR
AL GRADO DE DOCTOR POR LA UNIVERSIDAD DE PABLO DE
OLAVIDE

DIRIGIDA POR:
DR. STEFAN RUHSTALLER

JUNIO, 2016

A Fer y Chloé.

AGRADECIMIENTOS

La culminación de este trabajo doctoral no hubiera sido posible sin el apoyo constante de un grupo de personas que ha estado presente desde el comienzo y a los que deseo expresar mi infinita gratitud. Al profesor Stefan Ruhstaller, la persona que me propuso embarcarme en esta aventura; sin su confianza ciega, apoyo en la distancia y su presta disposición nunca hubiera logrado terminar esta investigación. A mis lingüistas que cada día han compartido su conocimiento y experiencia, disipando mis inquietudes y dudas desde España, Estados Unidos, Japón, Gambia, Camerún, Senegal, Kenia y Barbados sin importar el huso horario. A mi familia, la de siempre y la que he se ha unido durante el camino, por su comprensión y llenarme de ánimos y fuerza en cada visita a España. A Mamatere, que me acompañó en la defensa del trabajo de fin de máster y me prometió estar en la lectura de esta tesis. No existen palabras para describir el agradecimiento a mis padres y hermanos por su incondicional apoyo, pero sobre todo por comprender y respetar mi vida nómada. Y finalmente, a las dos personas que han estado día y noche a mi lado, a Fer por subirse a mi tren en Gambia y a Chlœe por ser un nuevo punto de partida.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.1 Origen de la investigación	13
1.2. Presentación y justificación del estado de la cuestión	16
1.2.1. El valor del español en el mundo	19
1.2.2. Impacto del español en la región subsahariana	22
1.3. Objetivos y preguntas de la investigación	27
1.4. Breve metodología de la investigación	29
1.5. Organización de la tesis	35
CAPÍTULO 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	39
2.1. Análisis demolingüístico y etnográfico de Gambia en el contexto de África Subsahariana	39
2.1.1. Multilingüismo, plurilingüismo, demolingüística, etnografía, diglosia y poliglosia	41
2.1.2. Demolingüística de África Subsahariana	47
2.1.3. Demolingüística de Gambia	49
2.1.3.1. Impacto de la poliglosia y la diglosia en la inclusión de programas de lengua extranjera	62
2.2. Revisión diacrónica de las políticas educativas gambianas y análisis de las políticas lingüísticas en referencia a la inclusión del programa de ELE en Gambia	66
2.2.1. Impacto de la historia colonizadora de Gambia en el desarrollo del sistema educativo	66
2.2.2. Análisis diacrónico de las políticas educativas gambianas	70
2.2.2.1. Panorama educativo entre 1903 y 1943	71
2.2.2.2. Informe McMath/Allen (1944)	73
2.2.2.3. Informe Baldwin (1951)	75
2.2.2.4. Programa de desarrollo educativo de Gambia 1965-1975	76
2.2.2.5. Política educativa 1976-1986	77
2.2.2.6. Política educativa 1988-2003	78
2.2.2.7. Política educativa 2004-2015	81
2.2.2.8. Política educativa 2016-2030	83
2.2.3. Situación actual del sistema educativo gambiano y posición de las lenguas extranjeras en el currículo nacional	85
2.3. Descripción actual sobre la situación del español en Gambia en el contexto de África Subsahariana	93
2.3.1. Presencia del español en África desde una perspectiva histórica	93
2.3.2. La enseñanza de ELE en África Subsahariana	97
2.3.2.1. La influencia de los lectorados MAEC-AECID en el crecimiento de la enseñanza de ELE	103
2.3.2.2. El impacto del Instituto Cervantes en la región subsahariana	107

2.3.3. Programas de ELE en África Subsahariana	110
2.3.3.1. República de Angola	111
2.3.3.2. Benín	111
2.3.3.3. Burkina Faso	112
2.3.3.4. Burundi	112
2.3.3.5. Cabo Verde	113
2.3.3.6. Camerún	113
2.3.3.7. Costa de Marfil	114
2.3.3.8. Etiopía	114
2.3.3.9. Gabón	115
2.3.3.10. República de Gambia	116
2.3.3.11. Ghana	116
2.3.3.12. Guinea Ecuatorial	117
2.3.3.13. Kenia	117
2.3.3.14. Madagascar	118
2.3.3.15. República de Mauricio	119
2.3.3.16. Mauritania	119
2.3.3.17. República de Mozambique	120
2.3.3.18. Namibia	120
2.3.3.19. República del Níger	121
2.3.3.20. República Federal de Nigeria	122
2.3.3.21. República Democrática del Congo	122
2.3.3.22. Ruanda	123
2.3.3.23. Senegal	124
2.3.3.24. República de Sudáfrica	125
2.3.3.25. República Unidad de Tanzania	125
2.3.3.26. Togo	125
2.3.3.27. Uganda	126
2.3.4. Benín, Costa de Marfil, Senegal y Camerún	126
2.3.5. Panorama actual de la enseñanza del español en Gambia	129
2.3.5.1. El español en el sistema escolar gambiano	130
2.3.5.2. El español en el ámbito privado de Gambia	131
2.3.5.3. El español en la educación superior: Universidad de Gambia y la Escuela de Turismo y Hostelería	132
2.3.5.4. Perfil del estudiante de español en Gambia: Universidad de Gambia, escuelas gambianas, EDENIC, el École Française y la Escuela de Turismo y Hostelería	134
2.3.5.5. Cómputo global de estudiantes de español entre 2011-2015	138
2.3.6. Conclusión	140

CAPÍTULO 3. MARCO TEÓRICO. PARTE I. Fundamentos teóricos para la creación de un proyecto curricular para el contexto de Gambia	143
3.1. Conceptualización del término currículo o currículum	144
3.2. Modelos de diseño curricular	156
3.2.1. Modelo de diseño curricular Tecnológico	157
3.2.2. Modelo Deliberativo-Práctico	160
3.2.3. Modelo Sociocrítico	163
3.2.4. Modelo Esférico Anidado (Centrípeto-Centrífugo)	166
3.3. Propuesta curricular para el contexto de Gambia	168
3.4. Base teórica de los contenidos del currículo de ELE de la UG	172
3.4.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas	173
3.4.2. El Plan Curricular del Instituto Cervantes	180
3.4.3. Los Diploma de Español como Lengua Extranjera	183
MARCO TEÓRICO. PARTE II. Fundamentos teóricos para la elección de la metodología del PCUG	189
3.5. Análisis de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y el impacto de las TIC	189
3.5.1. Teorías de la psicolingüística para explicar el aprendizaje del lenguaje	190
3.5.1.1. El Conductismo	190
3.5.1.2. Teoría Innatista o Mentalista	191
3.5.1.3. El Cognitivismo	192
3.5.1.4. Socioconstructivismo	193
3.5.1.5. Teorías Medioambientalistas	194
3.5.1.6. Teorías Interaccionistas	195
3.5.2. Revisión histórica de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras y su relación con la Psicolingüística	195
3.5.3. Metodología de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo gambiano	203
3.5.4. Metodología híbrida para la enseñanza de ELE en Gambia	209
3.5.4.1. Ventajas de la implementación de la metodología híbrida en la enseñanza de ELE en Gambia	215
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	221
4.1. Objetivos de la investigación	222
4.2. Metodologías y métodos	224
4.3. Diseño del marco teórico de la investigación	225
4.4. Paradigma de la investigación	230
4.4.1. Cronología de la investigación	232
4.4.2. Entrevistas personales a diferentes miembros de la comunidad	235

escolar y cargos públicos	
4.4.2.1. Desarrollo de las entrevistas, localización, duración y número de entrevistados	239
4.4.3. Cuestionarios realizados por alumnos y profesores	242
4.4.4. Observación en el aula	252
4.5. Descripción de la investigación en el contexto gambiano	257
4.5.1. Características contextuales	257
4.5.2. Descripción de los centros que han participado	258
4.5.2.1. La Universidad de Gambia	258
4.5.2.2. Escuela de Ciclo Básico en Brikama	259
4.5.2.3. Escuela de Educación Secundaria en Brikama	260
4.5.2.4. Escuela de Turismo y Hostelería	261
4.5.2.5. Academia de Idiomas EDENIC	263
4.6. Análisis de los resultados	266
4.6.1. Encuestas	267
4.6.2. Entrevistas	269
4.6.2.1. Entrevistas a un cargo público	271
4.6.2.2. Entrevistas a profesores gambianos	271
4.6.3. Observaciones	272
4.7. Dificultades metodológicas	273
CAPÍTULO 5. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE GAMBIA (PCUG)	277
5.1. Propuesta curricular para el programa de ELE en la UG (A1/A2)	280
5.1.1. Contexto	284
5.1.2. El aprendiente	286
5.1.3. Selección de objetivos	292
5.1.3.1. Objetivos de la propuesta curricular de SPA101	295
5.1.3.2. Objetivos de la propuesta curricular de SPA102	296
5.1.4. Contenidos	298
5.1.4.1. Contenidos de la propuesta curricular de SPA101 de la UG	300
5.1.4.1.1. Contenidos relacionados con la competencia gramatical	301
5.1.4.1.2. Competencia léxica y semántica	302
5.1.4.1.3. Competencia fonológica	303
5.1.4.1.4. Competencia pragmática	304
5.1.4.1.5. Competencia sociolingüística	305
5.1.4.1.6. Materiales y actividades	305
5.1.4.2. Contenidos de la propuesta curricular de SPA102 de la UG	315
5.1.4.2.1. Contenidos relacionados con la competencia gramatical	317

5.1.4.2.2. Competencia léxica y semántica	318
5.1.4.2.3. Competencia fonológica	320
5.1.4.2.4. Competencia pragmática	320
5.1.4.2.5. Competencia sociolingüística	321
5.1.4.2.6. Materiales y actividades	322
5.1.5. Modelo de evaluación	326
5.1.5.1. Rúbricas	331
5.2. Propuesta metodológica para la enseñanza de ELE en Gambia	337
5.2.1. Metodología híbrida	340
5.2.2. Implementación del as TIC para la enseñanza de ELE en Gambia a través del aprendizaje móvil	349
5.2.3. Selección de herramientas TIC para la creación de un entorno híbrido de aprendizaje para el contexto gambiano	356
5.2.4. Organización de los documentos curriculares para el aprendiente de SPA101	362
5.3. Propuesta presupuestaria para la creación y mantenimiento del programa de ELE en Gambia	368
CAPÍTULO 6. PROPUESTAS PARA REFORZAR LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA Y REFLEXIONES FINALES	377
6.1. Evaluación de los acuerdos integrados en el Plan África 2009-2012	378
6.2. Propuestas para aumentar la presencia lingüística del español en Gambia	387
6.2.1. Promoción de las TIC para la enseñanza de ELE en Gambia	388
6.2.2. Inclusión del español en la política educativa de Gambia	391
6.2.3. Programa piloto para la enseñanza del español en dos escuelas gambianas	394
6.2.4. Creación de un currículo de formación de profesorado local	399
6.2.5. Prácticas en Gambia para estudiantes de máster de ELE	401
6.2.6. Inclusión del programa piloto de español en la Escuela de Turismo y Hostelería de Gambia	403
6.3. Limitaciones del estudio	406
6.4. Nuevas líneas de investigación	407
6.5 Reflexiones finales	409
BIBLIOGRAFÍA	419
INDICE TABLAS	479
ANEXOS	487

CAPÍTULO 1.

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

(...) Y cuando nos referimos a quienes hablan español como segunda lengua o están en proceso de su aprendizaje, la mente nos suele llevar hacia los países vecinos de Europa o del Norte de África y hacia Estados Unidos. También quizá hacia el Lejano Oriente, con Japón y Filipinas a la cabeza. Pero raramente cruzamos esa barrera natural que es el desierto del Sáhara y nos adentramos en lo que durante mucho tiempo fue terra ignota para los exploradores, y que aún sigue siéndolo en cierta medida para los estudiosos del español.

Javier Herrera García-Canturri
Embajador de España en Kenia
(Prólogo en Serrano, 2014: 13)

1.1. ORIGEN DE LA INVESTIGACIÓN

La expansión lingüística del español es una realidad indiscutible. En la actualidad, es la lengua oficial de veintiún países localizados en tres continentes: América, Europa y África que acogen a alrededor de medio billón de hablantes nativos, lo que la posiciona como la segunda lengua con mayor número de hablantes. No obstante, a mi parecer, los datos que reflejan de manera más significativa la importancia creciente de la lengua cervantina son el número de aprendientes que estudian español como lengua extranjera (ELE), las cifras más recientes calculan la existencia de más de veintiún millones de alumnos en el planeta (Fernández Vítóres, 2015: 5).

Sin embargo, existe una parte del mundo integrada por los países al sur del desierto del Sáhara que no ha recibido la atención que se merece en lo que concierne a la presencia lingüística del español, nos referimos al África Subsahariana. La escasa representación institucional del reconocido Instituto Cervantes (IC), organismo para la difusión del español en el mundo, puede considerarse como uno de los motivos.

Aunque el diálogo limitado a nivel internacional entre la comunidad hispanohablante con el fin de crear vínculos de cooperación para la promoción de la lengua o la escasez de recursos que ofrece la región pueden ser otras razones que justifican el panorama actual de la lengua española en este territorio.

No obstante, la génesis de esta investigación no surgió a partir de estas cuestiones, sino que se engendró al sufrir en primera persona los recortes en materia de cooperación internacional que el gobierno español realizó en la región subsahariana en el ámbito de educación, difusión lingüística y cultural del español. Fue a partir de ese momento que interrogantes como los planteados previamente se convirtieron en los cimientos de esta investigación doctoral.

Si bien, el español es una lengua que crece a pasos agigantados, su expansión está determinada por los recursos de los que se dispone para su didáctica, así como de las infraestructuras necesarias para su enseñanza y aprendizaje y de la disposición o no, de docentes formados y cualificados. En Europa y Norteamérica la enseñanza de ELE forma parte de la mayoría de currículos educativos tanto a nivel universitario como escolar. Sin embargo, en la región subsahariana, a pesar del interés considerable por aprender esta lengua, la presencia de una multitud de factores complican esta labor. Durante casi tres años fui testigo de las dificultades constantes a las que se enfrenta el profesor de ELE en Gambia, el país más pequeño de África Subsahariana, y así fue cómo se surgió este trabajo de doctorado.

En abril de 2012 se cancelaron todas las plazas de lectorados del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación y la Agencia Española para la Cooperación Internacional y Desarrollo (lectorados MAEC-AECID) de la región subsahariana a excepción de una plaza, mientras que en otras regiones como Norte América, Oceanía y algunos países de Asia no sufrieron estos recortes de forma tan sustancial. Si partimos de la premisa de que el español se está convirtiendo en una de las lenguas más importantes del mundo y que, tal y como auguran las cifras recogidas en 2015 en el informe del IC sobre la situación global de esta lengua, “dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español” (Fernández Vítóres, 2015: 5), consideramos que es necesario dotar a los países al sur del Sáhara con la atención que se merece.

Desde un punto de vista demográfico, África Subsahariana alberga alrededor de 888 millones de habitantes (Malik, 2014: 235), lo que implica que el potencial de aprendientes es elevado y, consecuentemente, con un plan estratégico adecuado al contexto, la expansión lingüística del español en este territorio tendrá la capacidad de contribuir notablemente al crecimiento de las cifras globales. Esta hipótesis

origina algunas cuestiones generales que han de considerarse antes de proponer una serie de medidas que aumenten la presencia lingüística del español en esta región, tales como: ¿Cuáles son las razones del limitado apoyo de los países hispanohablantes en África Subsahariana? ¿Qué impacto tiene el carácter plurilingüe de los habitantes en el aprendizaje de otras lenguas? o ¿Cómo influye la política educativa en la política lingüística de un estado? Aunque la respuesta a estas cuestiones nos facilite la comprensión del contexto donde se desarrolla esta investigación, consideramos que es necesario acotar el objeto de estudio. Por ese motivo, una vez analizado el contexto subsahariano nos centraremos en el caso de Gambia, y plantearemos cuestiones que faciliten el diseño y desarrollo de programas de difusión lingüística del español en la región subsahariana tomando como referencia los resultados obtenidos en Gambia.

Para realizar esta tarea, surgen otros interrogantes que esperamos contestar al finalizar esta investigación doctoral: ¿Es posible crear un proyecto curricular de un curso de ELE para la Universidad de Gambia (UG) integrado en el contexto del África Subsahariana? ¿Qué impacto tiene el contexto socio-económico gambiano y subsahariano en el diseño de un proyecto curricular de ELE? ¿Cómo influye la política educativa en la posible inclusión del español en el currículo educativo a nivel escolar en Gambia? ¿Hasta qué punto el plurilingüismo vigente en Gambia es un factor positivo para la enseñanza y aprendizaje del ELE? ¿Es posible la inclusión de las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) para diseñar un proyecto híbrido de enseñanza y aprendizaje de ELE? ¿Puede ser esta la solución para asegurar la continuidad de la difusión lingüística del español en Gambia?

Con miras a responder estas cuestiones, nos dispusimos a realizar una investigación que analizara, inicialmente, el impacto del contexto global en el diseño y desarrollo de programas lingüísticos de español en la región subsahariana, por lo tanto, la descripción y comprensión del contexto que engloba esta investigación fue necesaria para entender la situación concreta de Gambia. Una vez examinada la realidad subsahariana, iniciamos un análisis pormenorizado de las características contextuales gambianas con un enfoque demolingüístico, etnolingüístico, socioeducativo y político para seguidamente evaluar la presencia lingüística del español en este país con ayuda de la investigación en terreno.

El trabajo que se desarrolló en Gambia permitió averiguar información relevante para el desarrollo de un proyecto curricular adecuado al contexto gambiano. Por un lado, descubrimos los elementos que integran el currículo académico de un curso de lengua extranjera en este país, por otro, tuvimos la

oportunidad de examinar qué enfoque metodológico se implementa en las aulas de lenguas extranjeras para posteriormente exponer a los aprendientes a una metodología diferente y observar su reacción ante las novedades introducidas. Finalmente, exploramos cuáles son las motivaciones de los aprendientes gambianos para estudiar español e investigamos la posibilidad de incluir el español en la política educativa gambiana.

1.2. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

La escasez de documentación sobre la presencia del español en la región subsahariana, y concretamente en Gambia, se aprecia al realizar las primeras revisiones bibliográficas sobre el estado de la cuestión y se vislumbra la dificultad que acarrea la labor de recabar información actualizada sobre la expansión lingüística de nuestra lengua en este espacio geográfico.

En 1993 Vital Tama Bena, presidente de la Asociación Africana de Hispanistas, se convierte en uno de los pioneros en analizar la situación del español en una parte de la región subsahariana. Su trabajo se centra en los estados francófonos y, a pesar de la limitación geográfica, ya arroja información que desvela el interés por esta lengua en la región occidental al sur del Sáhara. Cinco años después, en 1998, sale a la luz el primer volumen editado por el IC de *El español en el mundo* dedicado a reflejar la situación lingüística del español en diferentes lugares del planeta y publicado anualmente. Sin embargo, una de las primeras menciones sobre la situación en África Subsahariana aparece unos años antes en *El peso de la lengua española* (Moreno-Fernández, 1995). Se trata de un volumen que constituye el antecedente inmediato de los anuarios del IC. En este texto encontramos un artículo escrito por Moreno-Fernández (1995) que dedica un apartado a la situación del español en la región subsahariana. Es preciso señalar que el cómputo de aprendientes, profesores y centros donde se imparte español publicados en este artículo se obtiene de los datos publicados por Bena (1993) en su trabajo, por lo que no hay una actualización. Estas cifras muestran “que la presencia del español en los sistemas educativos es una realidad en los países de África francófona, mientras que es prácticamente inexistente en las escuelas y universidades de África anglófona” (Moreno-Fernández, 1995: 13).

	Camerún (1991)	Costa de marfil (1998)	Gabón (1988)	Senegal	Mali	Benín	Burkina	Repúbli ca centro.
Estud.	85.700	82.530	12.130	70.000	7.000	7.000	3.000	5.000

TABLA 1. Número de estudiantes de español en África Subsahariana. Elaboración propia a partir de Bena (1993)

Los anuarios del IC *El español en el mundo* se convierten en obras de referencia para conocer la situación del español a nivel global. Cada año se presta atención a diferentes zonas geográficas y a aspectos concretos relacionados con la enseñanza y aprendizaje del español en el mundo. No es hasta la publicación del anuario de 2005, que aparece, de nuevo, una mención a la región subsahariana en la que se publican artículos que describen la situación del español en Guinea Ecuatorial (Morgades, 2005), Namibia (Lasso y Jalón 2005), Senegal (Ndoye, 2005) y Sudáfrica (Rowe y Maree, 2005). Un año después, en el Anuario del IC de 2006-2007 se amplía en número de países analizados, de cuatro en 2005 a quince. Es, en este volumen, donde aparece por primera vez una breve sección dedicada a Gambia dentro del artículo sobre Senegal, Costa de Marfil y Cabo Verde (López y García, 2006). Además, el anuario refleja la situación en Camerún (Godínez *et al.*, 2007), Gabón (Avome, 2006), Guinea Ecuatorial (Nistal, 2006), Kenia (Cámara, 2006), Madagascar (Pié y Razfimbelo, 2006), Mauritania (Errazkin y Prieto, 2006), Mozambique (Martínez, 2006), Namibia (Jalón y Lasso, 2006). El anuario de 2006-2007 se convierte en el primer documento que “proporciona datos sobre el número de estudiantes de español en países de diversas regiones del África Subsahariana, ofreciendo una primera base para cartografiar el español en la región” (Serrano, 2014: 23). Dos años después, se vuelve a incluir esta zona en la temática del anuario del IC de 2009 con el artículo titulado “Perspectivas de la lengua española en África Subsahariana” (Gil y Otero, 2009). En cuanto a la información sobre el número de aprendientes, profesores y centros presentada en este artículo coincide con la publicada en 2007 en el *Anuario de 2006-2007*, de lo que se deduce que el cómputo no está actualizado. Lo mismo ocurre con las referencias publicadas sobre la situación en esta región en los informes del IC *El español: una lengua viva* de 2012, 2013 y 2014, en los que, tal y como afirma Serrano (2014) “se documenta el aumento del número de estudiantes de español en otros países, mientras que las cifras de los tres países subsaharianos documentados permanecen idénticas. En

consecuencia, los anuarios posteriores remiten al estudio de 2006” (Serrano, 2014: 23).

Casi una década ha de pasar para que las cifras de 2006 se actualicen. A finales de 2014 se publica un monográfico titulado “El español en África Subsahariana”, supervisado y editado por Javier Serrano, profesor de español en la Universidad de Kenia. Serrano coordina a treinta y cinco hispanistas para documentar la situación de la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo en veintisiete países de la región subsahariana, donde se incluye un capítulo íntegro dedicado a Gambia (Alejaldre, 2014) y a veintiséis países más: Angola (Moncada, 2014), Benín (Sossouvi, 2014), Burkina Faso (Maugis, 2014), Burundi (Estévez y Nshimirimana), Cabo Verde (Rodilla, 2014), Camerún (Onomo, 2014), Costa de Marfil (Koui, 2014), Etiopía (Díez y Suárez, 2014), Gabón (Ngou-Mve), Ghana (Boampong, 2014), Guinea Ecuatorial (Manso y Bibang, 2014), Kenia (Serrano, 2014), Madagascar (Gil y Rharivola, 2014), República de Mauricio (Catalán, 2014), Mauritania (Chadouli, 2014), Mozambique (González y Valencia (2014), Namibia (Lasso, 2014), Níger (Viñuales, 2014), Nigeria (Ada, 2014), República Democrática del Congo (Serrano, 2014), Ruanda (Serrano, 2014), Senegal (Faye y Ngom, 2014), Sudáfrica (Gómez y Pérez, 2014), Tanzania (Encinas, 2014), Togo (Martínez, 2014) y Uganda (Saporta y Blanco, 2014). Este texto se convierte en el más amplio, reciente y actualizado sobre la realidad lingüística del español en África Subsahariana. Serrano explica que:

Más allá de los anuarios del Instituto Cervantes, los estudios ELE sobre países de África Subsahariana se encuentran diseminados entre muy diversas publicaciones, algunas de ellas difícilmente accesibles. La elaboración de una bibliografía exhaustiva de estudios sobre la enseñanza del español en los países de África Subsahariana constituye de por sí un campo de investigación (...). (Serrano, 2014: 23)

Serrano (2014) plantea una línea de investigación interesante que podría considerarse para otros trabajos doctorales. De hecho, las dificultades que acabamos de citar son reales y las hemos vivido en primera persona. Tanto la diseminación de las publicaciones sobre la enseñanza de ELE en la región como su difícil acceso han sido obstáculos presentes desde los inicios hasta la conclusión de este trabajo de investigación.

1.2.1. EL VALOR DEL ESPAÑOL EN EL MUNDO

Es bien sabido que el español es lengua oficial en 21 países, repartidos en América, Europa y África: México, Colombia, España, Argentina, Perú, Venezuela, Chile, Guatemala, Ecuador, Cuba, República Dominicana, Bolivia, Honduras, Paraguay, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Puerto Rico, Panamá, Uruguay y Guinea Ecuatorial. La presencia de la lengua de Cervantes en tres de los seis continentes es importante para su continua expansión. Asimismo, podemos afirmar que el español es una lengua en crecimiento con más de 470 millones de hablantes como lengua materna, pero esta cifra supera los quinientos millones si se incluyen el grupo de competencia limitada y el de aprendientes de lengua extranjera (Fernández Vítóres, 2015: 5).

Por otro lado, se posiciona también en segundo lugar si se considera el índice de importancia internacional de una lengua (IL)¹, solo detrás del inglés (Moreno-Fernández, 2015: 27). En 1990 el Marqués de Tamarón ideó este indicador y años más tarde, bajo su supervisión, Otero realizó una revisión en la que explica que:

El IL incluye el número de hablantes y la renta (dentro del IDH) como factores que influyen el número de hablantes de cada lengua, pero a ellos añade otros seis; el índice de desarrollo humano de estos hablantes, el número de países donde la lengua es oficial, las exportaciones atribuibles a los hablantes de cada lengua, el número de traducciones de esa lengua a las demás, y su estatuto oficial en los principales órganos de las Naciones Unidas. (Otero, 1995: 242)

Las cifras más actualizadas muestran que las tres lenguas con mayor IL son el inglés, el español y el chino. Por cuanto se refiere a esta investigación, consideramos que esta indexación lingüística ofrece un argumento sólido para justificar o no, la relevancia de la inclusión de una lengua extranjera en el currículo académico de una institución o política educativa.

¹ Moreno (2015: 9) explica cómo se calcula el índice de importancia internacional de una lengua (IL) teniendo en cuenta la ecuación que propuso Tamarón. El IL es igual al sumatorio del producto de cada componente (In) por un factor de ponderación específico y predeterminado (Wn), dividido por la suma de los factores de ponderación (Wn), que siempre ha de ser 1. El IL será siempre un número comprendido entre 0 y 1, donde, a mayor cercanía al 1, mayor importancia internacional se le reconoce a una lengua.

$$IL = \frac{\sum (In \times Wn)}{\sum Wn}$$

Lenguas	IL 2014 modificado
Inglés	0,438
Español	0,333
Chino	0,325
Árabe	0,309
Francés	0,289

TABLA 2. IL 2014 Modificado (Moreno-Fernández, 2015: 27)

De acuerdo con Moreno-Fernández (2015) “la importancia de las lenguas es un concepto que indefectiblemente provoca debates, cuando no enfrentamientos” (Moreno-Fernández, 2015:1). A pesar de la controversia que puede acompañar a este término, consideramos que su inclusión en este trabajo es relevante para la línea argumentativa de nuestra investigación. Dado que el papel que ocupa la lengua española en el ámbito internacional es fundamental para comprender las razones por las que esta lengua ha de ostentar mayor presencia en la región subsahariana.

Otra línea argumentativa emerge al considerar un enfoque demolingüístico, pues se observa la existencia de una relación entre el aumento demográfico de población mundial que habla español como lengua nativa y los datos que pronostican que para el año 2030 un 7,5% de los habitantes del planeta serán hispanohablantes y alrededor del 2050, Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo (Fernández Vítóres, 2015: 5).

Existen otros factores vinculados a la importancia de las lenguas que no aparecen reflejados en el IL, como el papel de un idioma en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. En lo que se refiere a la enseñanza del español “es constatable que durante las dos últimas décadas su aprendizaje escolar se ha internacionalizado ampliamente, hasta el punto de desplazar a una gran lengua como la francesa en el currículum académico de muchos sistemas educativos” (Moreno-Fernández, 2015: 10). Siguiendo esta dirección, el IC incluye en el informe anual el cómputo de los aprendientes de español en ciento seis países que no tienen esta lengua como idioma oficial, y desvela que más de 21 millones de alumnos estudian español en el mundo, aunque puntualiza que:

estos datos no son completos ni exhaustivos y apenas reflejan información de los centros de enseñanza privada. Por ello, el Instituto Cervantes ha calculado que la demanda real de español es, como mínimo, superior en un 25 % . (Fernández Vítóres, 2015: 9)

La implicación directa a esta apostilla supone que estaríamos hablando de, aproximadamente, cinco millones más de estudiantes de español, cifra que otorga a la lengua de Cervantes un peso económico indiscutible por la intrínseca relación que existe entre la lengua y la economía:

Desde una perspectiva económica, la lengua es un componente esencial del capital humano y social de una comunidad. De hecho, se estima que un 15% del producto interior bruto (PIB) de un estado está vinculado a la lengua. Por eso, el peso y potencial de un idioma está íntimamente relacionado con los índices macroeconómicos de los países en los que es lengua oficial. (Fernández Vítóres, 2015: 18)

Para valorar la importancia económica de la lengua es necesario tener en cuenta varios factores, entre ellos su demografía (número de hablantes y extensión geográfica), el índice de desarrollo humano (IDH) de los hablantes, la capacidad comercial de los países donde esa lengua es oficial, su evolución cultural, tanto científica como literaria y su papel internacional en el contexto diplomático (Fernández Vítóres, 2015: ibídem). Para Jiménez (2009) los factores más determinantes a la hora de evaluar el poder económico son: el número de hablantes, su capacidad de transacciones económicas y su carácter internacional.

Es evidente que el primer factor, número de hablantes de una lengua, ya posiciona al español en un lugar destacado. El segundo factor hace referencia a la capacidad económica de los países donde el español es lengua oficial, a la hora de considerar este aspecto, hay que puntualizar que en el caso de la lengua de Cervantes se debe prestar atención más allá de los países hispanohablantes. Para obtener unas cifras objetivas de la capacidad económica de esta lengua tenemos que añadir al poder de compra de los países hispanohablantes, el poder de compra de la comunidad hispana de los Estados Unidos que, según el *Selig Center for Economic Growth*, fue de 1,2 billones de dólares en 2012 (Fernández Vítóres, 2015). En el informe publicado en 2015 por el IC sobre la posición del español, citando los resultados presentados por Jiménez (2009) en su artículo «El poder de compra del español en el mundo», se afirma que:

Dos tercios del PIB vinculado al español se generan en dos grandes áreas. Por un lado Norteamérica (México, Estados Unidos y Canadá) y por otro la Unión Europea. Entre estas dos regiones suman el 78% del poder de compra de los hablantes de español en el mundo, mientras que los más de 200 millones de hispanohablantes de Hispanoamérica alcanzan el 22% del total. Si se tiene en cuenta que, en 2006, el PIB mundial fue de 48,5 billones, se puede concluir que la

contribución del conjunto de los hispanohablantes al PIB mundial es del 9,2%. (Fernández Vítóres, 2015: 18)

El tercer factor a considerar es su posición en el ámbito internacional. El español se incluye entre las lenguas oficiales de Naciones Unidas, pero aún le falta camino por recorrer para alcanzar la internacionalidad que el inglés ostenta, de hecho, todavía, no se considera como lengua oficial de trabajo (Moreno-Fernández, 2015: 29). Sin embargo, su crecimiento es incipiente debido a las siguientes características mencionadas en *El Atlas de la lengua española en el mundo* que contribuyen a su internacionalización:

es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; tiene carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo; es una lengua en expansión; es lengua de una cultura internacional. (Moreno-Fernández y Otero, 2007: 33)

Podemos afirmar que el español es una lengua importante internacionalmente, cuyo crecimiento es constante y las expectativas futuras muy optimistas. Las cifras más recientes afirman que el español es una lengua que hoy hablan más de 540 millones de personas como lengua nativa, segunda o extranjera. Asimismo, ocupa un lugar destacado como lengua internacional y cada vez está más presente en los currículos académicos. Por todo esto, el español está adquiriendo un poder no solo lingüístico sino económico.

1.2.2. IMPACTO DEL ESPAÑOL EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA

Es preciso tener presente las consecuencias positivas que acarrea el poder económico de la segunda lengua con más hablantes nativos cuando se plantea la difusión del español en África Subsahariana. Si en África, un continente en crecimiento, se fomenta el aprendizaje de esta lengua, se estará contribuyendo al crecimiento económico del continente puesto que aumentará la posibilidad de realizar transacciones financieras con países hispanohablantes.

La industria del turismo ha crecido en esta zona en las últimas décadas y se considera como un destino turístico interesante para muchos europeos, entre los que destacan los españoles por considerarlo un lugar cercano, con muchos atractivos turísticos y precios razonables. Este aumento es otra de las razones debemos valorar a la hora de incluir programas de ELE en este territorio, puesto que el aprendizaje

de esta lengua por la población local puede ser una ventaja para el crecimiento del turismo hispanohablante y, por lo tanto, un aumento en la economía del país.

África es un continente al que pertenecen 54 países de los que 46 pertenecen a la región subsahariana² (Jahan, 2015: 240). En 2006 se estimó que en este extenso continente estudiaban español más de medio millón de aprendientes, concentrándose la mayoría en África Subsahariana, concretamente el número de estudiantes de español en esta región era cuatro veces mayor que en el norte de África (Serrano, 2014: 21).

Las cifras, nueve años más tarde, son mucho más elevadas. Así se refleja en el monográfico que se publicó en 2014 sobre la enseñanza de ELE en los países al sur del Sáhara, en el que se expone que el número actual de estudiantes de español, tanto como lengua extranjera como lengua materna, se acerca al millón y medio (Serrano 2014: 39); es decir, triplica la cifra presentada por el IC hace casi una década.

Estos datos son sorprendentes si consideramos que el IC solo tiene un centro en esta parte del continente, mientras que en el Norte de África tiene once. Un análisis comparativo de las cifras de estudiantes en África con otras regiones del mundo revela que es el tercer continente con más aprendientes de español, además, de los diez países que encabezan esta lista tres son subsaharianos: Benín ocupa la séptima posición, Costa de Marfil, la octava y Senegal, la décima (Fernández Vítóres, 2015: 10).

La información del gráfico 1 corrobora la demanda existente por aprender español en el continente africano, sin embargo, las infraestructuras y la escasez de recursos hacen que la creación de programas de ELE sea un reto mayor que en otras zonas del mundo. Las cifras actualizadas por Serrano (2014) son un buen argumento para apoyar y dar visibilidad a este espacio geográfico en lo que se refiere a la difusión lingüística del español, también podemos añadir la información demográfica como otro factor relevante para justificar la necesidad de destinar apoyo económico e infraestructural a esta región con el fin de promover el crecimiento de la enseñanza del español. África es el tercer continente más poblado, con alrededor de

² Los países que integran África son: Angola, Benin, Botswana, Burkina Faso, Burundi, Camerún, Cabo Verde, República Centroafricana, Chad, Comoras, Congo, República Democrática del Congo, Costa de Marfil, Guinea Ecuatorial, Eritrea, Etiopía, Gabón, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea- Bissau, Kenya, Lesotho, Liberia, Madagascar, Malawi, Malí, Mauritania, Mauricio, Mozambique, Namibia, Níger, Nigeria, Rwanda, Santo Tomé y Príncipe, Senegal, Seychelles, Sierra Leona, Sudáfrica, Sudán del Sur, Swazilandia, República Unida de Tanzania, Togo, Uganda, Zambia, Zimbabwe (Malik, 2014: 240)

mil millones de habitantes. En la actualidad atraviesa una etapa de crecimiento y desarrollo, pero la falta de apoyos internacionales y continuas crisis internas provoca que en muchos países la pobreza sea extrema y su evolución muy lenta.

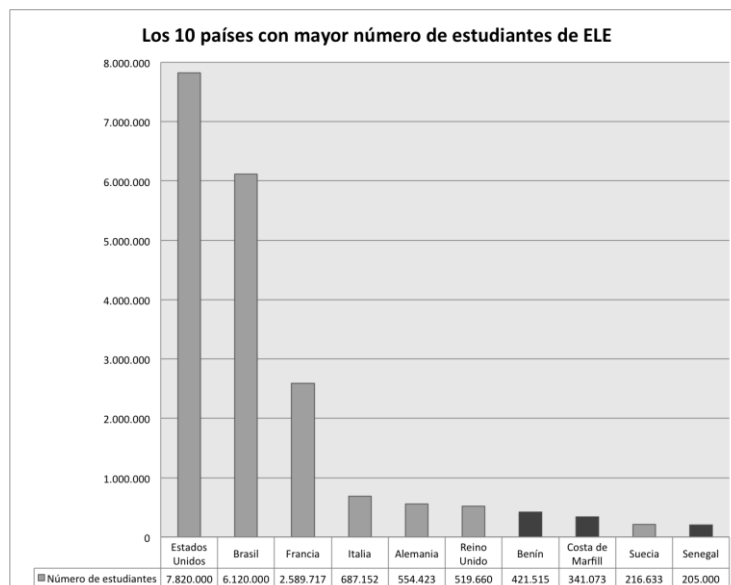


GRÁFICO 1. Los 10 países con mayor números de estudiantes de español en el mundo en 2015³

Este contexto caracterizado por la carencia de infraestructuras y recursos está lleno de obstáculos a la hora de implementar proyectos innovadores en el ámbito educativo. Para crear programas didácticos enmarcados en el campo de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario tener en cuenta las características demográficas, etnográficas, lingüísticas y de desarrollo del país en el que se va implementar. Este estudio doctoral se va a centrar en el análisis de la situación del español en Gambia enmarcada en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras del África Subsahariana. Con este trabajo se aspira proponer una metodología de diseño curricular de programas de ELE adecuada al contexto de los países de subsaharianos.

El análisis demolingüístico de esta región desvela que la lengua de Cervantes es el idioma oficial de Guinea Ecuatorial, único país hispanohablante de África. En lo que se refiere a la herencia lingüística colonial, podemos afirmar que el resto del continente es anglófono o lusófono, mayormente, por lo que es más habitual incluir el inglés y el francés como lenguas extranjeras en los currículos africanos que el

³ Elaborado a partir de los datos de “El español una lengua viva: Informe 2015” (Fernández Vítóres, 2015) del IC y los publicados en *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano, 2014)

español. Por lo tanto, las causas para que el español esté presente en los planes educativos en este espacio geográfico son variadas:

El interés y estudio de esta lengua en otras zonas de África depende considerablemente del nivel de desarrollo de los distintos países, la filiación de sus sistemas educativos y la intensidad de sus relaciones con España u otros países hispanohablante. (Gil y Otero 2009: 53)⁴

De lo expuesto en las líneas anteriores, deducimos que hay diferentes razones por las que el español está presente en algunos países africanos y en otros no. La revisión bibliográfica nos permite confirmar que uno de los factores clave es la existencia de relaciones internacionales y de cooperación entre países hispanohablantes y países africanos. Por otro lado, la historia colonizadora es otro aspecto que determina el éxito de la expansión de lenguas europeas en este territorio y, por último, el impacto de la lengua colonizadora en el sistema educativo. Muchos de los lugares donde se enseña español en esta parte del mundo son países francófonos que han heredado la estructura educativa francesa colonial que promueve el aprendizaje de lenguas extranjeras.

A lo largo de esta investigación doctoral hemos tratado de responder una cuestión fundamental: ¿Cómo se puede conseguir la expansión del español en la región subsahariana? Los datos obtenidos nos permiten afirmar que el contexto tiene un papel crucial en el éxito o fracaso de un programa de ELE en esta zona y no solo los acuerdos con otros países hispanohablantes o la herencia colonial. Una de las conclusiones a las que hemos llegado al analizar los resultados de la investigación etnográfica es la necesidad de crear programas lingüísticos que estén alineados al contexto socioeconómico de los países de este amplio continente.

Nuestro estudio ha constatado que las dificultades emergen cuando se pretende implementar programas de ELE en esta parte del mundo siguiendo los protocolos utilizados en Europa o Norteamérica. Puesto que, tal y como apreciaremos en la descripción de Gambia, nos encontramos con un contexto radicalmente diferente que se caracteriza por la inexistencia de infraestructuras para la docencia, la carencia de recursos pedagógicos y de profesores formados en la

⁴ En el artículo “Perspectivas de la lengua española en África Subsahariana”. Leyre Gil Pedromingo y Jamie Otero Roth realizan un estudio intensivo de la situación demolingüística en África Subsahariana y analizan la proyección del español en esta parte del mundo. Su estudio ha servido de base para este proyecto, pues es uno de los más completos. A lo largo de esta investigación se revisan las cifras demolingüísticas presentadas por Gil y Otero, a través de la comparación con diferentes fuentes, para poder tener un análisis demolingüístico de África Subsahariana actualizado.

enseñanza del español. A lo que hay que añadir las dificultades que surgen por las características político educativas, que apreciamos en la existencia de políticas lingüísticas confusas e imprecisas y, sobre todo, una falta de recursos económicos para poder poner en práctica programas didácticos de lenguas extranjeras efectivos, duraderos y sostenibles. Con este panorama es recomendable olvidarse de los métodos utilizados en países desarrollados y aplicar una metodología de creación y diseño de programas de ELE que se ajuste a las características de este contexto, en otras palabras, debemos dejar atrás las ideas preconcebidas que hemos adquirido en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras y plantearnos una estrategia desde un enfoque innovador.

El español está creciendo al igual que lo hace el continente africano, las últimas cifras afirman que en África hay cerca de un millón y medio millón de estudiantes de español, cantidad que tiene un efecto positivo en la demografía del español a nivel mundial. Del total de estos estudiantes, la mayoría se concentra en África Subsahariana, es por esta razón que la presente investigación se centra en el desarrollo curricular de programas de ELE enmarcados en el contexto socioeconómico de esta área, concretamente, tomando como punto de referencia el estudio de caso de la creación de un proyecto curricular de ELE para la UG.

Uno de los objetivos centrales de este trabajo doctoral es proponer una metodología de diseño curricular acorde con el contexto específico de Gambia y que pueda ser extrapolada a otras zonas con características contextuales similares a las de este pequeño país. Durante la ponencia inaugural del Congreso de lengua española organizado por el IC en 2007 en Cartagena, Colombia, el profesor de lengua española en la Universidad de Ckeikh Anta Diop de Dakar, Senegal, El Hadji Amadou Ndoye recalcó el gran interés que existe en su país por aprender español:

Hoy, en Senegal, más de 70.000 alumnos cursan clases de español en condiciones difíciles. No hay salas especializadas. En los institutos, faltan libros; las aulas las conforman entre 60 y 90 alumnos. España nos apoya mandándonos libros y profesores visitantes y en la Universidad de Dakar nos acompañan dos lectores alojados por nosotros y pagados por su propio país.(...) Pese a nuestras penurias y flaquezas evidentes, crece el alumnado, faltan profesores de español y nuestros estudiantes redactan en español tesinas sobre José Hernández, Castillo Solórzano, Isabel Allende, etcétera. Enseñamos a Buero Vallejo, así como a Pablo Neruda. (Noddy, 2007: s.p.)

Senegal, por su cercanía geográfica con Gambia, sirve como modelo a seguir y referencia a tener en cuenta en lo relacionado a la difusión de la lengua y cultura

española en este continente. Se tendrá en cuenta el creciente interés por el estudio del español en el territorio senegalés, al igual que también es imprescindible referirse a los programas de ELE de Benín, país con mayor número de estudiantes de español de toda África Subsahariana. Además, consideraremos como referentes Camerún y Costa de Marfil, que en abril del 2014 fue sede del Congreso África con Ñ, donde alrededor de un millar de participantes tuvieron la oportunidad de escuchar a medio centenar de hispanistas debatir sobre el uso de la lengua española en el continente africano⁵.

¿Por qué utilizar Gambia como país de estudio y no otro país de este gran continente? La razón fundamental de la elección de este país es mi vinculación profesional. En septiembre de 2011 llegué a Gambia para crear el departamento de español en la universidad al ser beneficiaria de una de las plazas de los lectorados MAEC-AECID. Unos meses después, en abril de 2012, como consecuencia de la crisis económica en la que se veía inmersa España, este reconocido programa de difusión lingüística sufrió la cancelación de alrededor de un 80% de las plazas por falta de presupuesto. Paradójicamente, los recortes los sufrieron países en vías de desarrollo, como es el caso de Gambia. Consecuentemente, y tal y como demostramos a lo largo de esta investigación, si no se toman medidas alternativas, la eliminación de esta plaza puede suponer la desaparición del español en la enseñanza universitaria gambiana (Alejaldre 2014a: 282).

Este es el motivo fundamental que me incitó a investigar la posibilidad de crear programas de ELE sostenibles en este remoto país del África Subsahariana y a centrarme fundamentalmente en la descripción de todo el proceso de desarrollo curricular que puede favorecer el crecimiento de los cursos de ELE tanto en instituciones públicas como privadas gambianas. Para poder plantear una metodología efectiva se ha realizado un estudio profundo del país, prestando especial atención a las políticas lingüísticas vigentes, a los métodos actuales de enseñanza de lenguas extranjeras y a las características demolingüísticas de la población.

1.3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El crecimiento del español en el mundo es un hecho, sin embargo, ya hemos mencionado que es desigual en diferentes partes del planeta. Si consideramos como hipótesis de partida que la cancelación del programa de lectorados MAEC-AECID

⁵ África habla español (2014) Disponible en: http://noticias.lainformacion.com/economia-negocios-y-finanzas/periodicos-y-revistas/reportaje-africa-habla-espanol_cxwalTOIr4cTKQhb3mCnY6/ [Consultado el 23 de mayo de 2016].

en Gambia puede terminar con la presencia lingüística del español en el país más pequeño de África, nos planteamos la siguiente pregunta central para nuestra investigación: ¿Es posible crear un proyecto curricular de un curso de ELE para la UG integrado en el contexto del África Subsahariana que sea sostenible sin el apoyo institucional del Gobierno español?

El desarrollo de este trabajo doctoral nos facilitará ofrecer una respuesta a esta cuestión, sin embargo, para responder esta pregunta hay que plantear, previamente, otras cuestiones que construirán una línea argumentativa sólida.

En primer lugar consideramos primordial analizar qué impacto ejerce el contexto global de la región subsahariana y, en concreto, la realidad contextual gambiana en el diseño curricular de programas de ELE, para ello trataremos de responder los siguientes interrogantes:

- I. ¿Qué impacto tiene el contexto socio-económico gambiano y subsahariano en el diseño de un proyecto curricular de ELE?
- II. ¿Cómo influye la política educativa en la posible inclusión del español en el currículo educativo a nivel escolar de Gambia?
- III. ¿Hasta que punto el plurilingüismo vigente en Gambia es un factor positivo o negativo para la enseñanza y aprendizaje del ELE?

Una vez analizado el contexto socioeconómico, político-educativo y demolingüístico, dispondremos de los datos necesarios para diseñar un proyecto curricular alineado a las características contextuales de Gambia, que a su vez se encuentra influida por el marco de la región subsahariana. En este momento, nos planteamos cuestiones más concretas relativas al diseño de nuestro proyecto curricular:

- IV. ¿Cuáles son las características concretas de este tipo de programas lingüísticos para que promuevan la expansión y continuidad del español en Gambia?
- V. ¿Qué modelo de diseño curricular encaja en este contexto?
- VI. ¿Cómo se integran los componentes curriculares en este contexto?
- VII. ¿A qué metodología de enseñanza de lenguas extranjeras han estado expuestos los aprendientes hasta ahora?
- VIII. ¿Cuál es la metodología que se adecúa a las características contextuales?

- IX. ¿Es posible la inclusión de las TIC para diseñar un proyecto híbrido de enseñanza y aprendizaje de ELE? ¿Puede ser esta la solución para asegurar la continuidad de la difusión lingüística del español en Gambia?
- X. ¿La creación de programas de ELE sostenibles puede favorecer la expansión lingüística del español en Gambia y en la región subsahariana?

En definitiva, el objetivo general de esta investigación es otorgar visibilidad a la situación de la enseñanza de ELE en la región subsahariana y abrir el campo de estudio de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras a los países que integran este territorio. Los objetivos específicos se centran en comprender cómo el contexto influye en el diseño curricular de programas lingüísticos de español, concretamente en Gambia, y trata de vislumbrar un protocolo de actuación que pueda implementarse en países con características contextuales similares. Por último, desde una perspectiva económica, tratamos de comprender por qué la región subsahariana recibe un escaso apoyo financiero de países hispanohablantes a pesar del potencial económico que la lengua española sostiene ya en la actualidad.

Por último, dado el paralelismo que encontramos entre la propuesta curricular del grupo de investigación de Didáctica del Español (GIDE) dirigido por Concha Moreno: *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón* (2016), consideramos relevante su mención, pues tanto el marco teórico como la selección de contenido se ajustan a nuestra propuesta curricular.

Ambas propuestas coinciden en la necesidad de tener en cuenta condicionantes tan significativos como lo son la tradición metodológica imperante o las necesidades e intereses del aprendiente durante el proceso de diseño curricular y su posterior implementación. Los resultados de GIDE, presentados en enero de 2016, dotan a nuestra investigación de mayor valor, puesto que ambas propuestas curriculares trabajan alrededor de líneas similares y demuestran que es necesario adecuar las metodologías al contexto y al aprendiente para que el proceso de enseñanza y aprendizaje transcurra con éxito.

1.4. BREVE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Las características de la investigación, los objetivos y el concepto de realidad enmarcado en este proyecto han determinado la elección del paradigma investigador y de los métodos investigadores. Antes de expresar qué paradigma investigador hemos elegido, creemos necesario aclarar el concepto de realidad.

Desde el punto de vista ontológico, es posible distinguir tres tipos de realidad: objetiva, percibida y construida (Lincoln y Guba, 1985: 82-87; Guba y Lincoln, 1994: 110-112). La realidad objetiva coincide con la realidad del realismo ingenuo, admite que existe una realidad social, física y temporal tangible que puede ser conocida de manera completa e inequívoca (González Monteagudo, 2000: 231). La realidad percibida asume que la realidad es objetiva y que no es posible tener una visión completa porque solo podemos conocer aspectos limitados. Por otro lado, la realidad construida otorga importancia al papel de los individuos y de los grupos a la hora de considerar la realidad “como una construcción mental y cognitiva de los seres humanos, los cuales interpretan de diferentes maneras los mismo fenómenos (...). Lo objetivo debe pasar necesariamente el filtro de la subjetividad humana” (González Monteagudo, 2000: 231).

Esta posición ontológica del realismo constructivo es característica de las corrientes interpretativas que renuncian al ideal objetivista de la explicación y se centra en la búsqueda de la comprensión. El paradigma interpretativo no busca establecer relaciones de causalidad en las ciencias sociales, sino que pretende comprender la realidad de los actores involucrados. En otras palabras, “el saber de los fenómenos sociales solo puede legitimarse mediante la interpretación por parte del observador del sentido conferido por el actor a su conducta” (González Monteagudo, 2000: 233), por lo tanto, las acciones humanas no pueden observarse de la misma forma que los objetos naturales (Carr y Kemmins, 1988: 102-104).

El objetivo de esta investigación no es la búsqueda de relaciones causales o la generalización de teorías a partir del resultado cuantitativo, sino que se pretende comprender el fenómeno estudiado bajo el efecto de los actores participantes y la sociedad que les acoge. Por lo que acabamos de exponer, nuestra investigación se enmarca en el paradigma interpretativo o naturista, tal y como lo describen Lincoln y Guba (1985:39-43). Para ellos, la investigación se desarrolla en un contexto natural, por lo tanto los fenómenos no podrían ser comprendidos si están aislados o descontextualizados. Esta investigación dedica parte del capítulo dos a describir el contexto con el máximo detalle, puesto que consideramos que el conocimiento preciso de las características contextuales es determinante para la comprensión del fenómeno estudiado. En cuanto al instrumento principal de la investigación, el paradigma interpretativo infiere que no es factible idear un instrumento no humano, debido a que no sería capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto, por esta razón, el investigador y los actores participantes se convierten en los instrumentos centrales.

El conocimiento tácito permite distinguir detalles concretos de los fenómenos investigados. Asimismo, se utilizan métodos cualitativos de recogida de datos ya que se adaptan mejor a la multiplicidad de las realidades observadas. Por lo que se refiere al análisis de datos, se utiliza un análisis inductivo que favorece la descripción y comprensión de la realidad plural y facilita la descripción precisa del contexto donde se ubica el fenómeno. La teoría que se va desarrollando progresa a medida que evoluciona la investigación y se fundamenta en los datos que se van obteniendo. Existe una relación estrecha entre el investigador y los participantes, de hecho, el investigador dialoga con los participantes para negociar los significados y las interpretaciones y contrasta con ellos su visión del proceso.

La redacción del informe se caracteriza por no ser de carácter técnico, sino que tiene la forma de un estudio de casos que incluye la descripción precisa del contexto y el papel del investigador en todo el proceso. También se caracteriza por realizar interpretaciones que siempre consideran las características contextuales y las relaciones entre el objeto a estudio, el investigador y los informantes. Por último, mencionar los criterios que se utilizan para otorgar confiabilidad a los resultados de la investigación. Al contrario que las estrategias convencionales de validez, fiabilidad y objetividad, consideramos la propuesta de Lincoln y Guba (1985) que se basa en cuatro conceptos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confortabilidad que son los que contribuyen a dotar de rigor académico a los estudios enmarcados en este paradigma.

Por lo tanto, al realizar una investigación de esta naturaleza, debemos contrastar los resultados obtenidos de las diferentes fuentes debido a que los informantes tienden a percibir los fenómenos de acuerdo al filtro de sus ideas, opiniones y creencias, realizando este contraste se aumenta la validez y fiabilidad de los resultados (Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 47). Si queremos garantizar la validez de los resultados de los datos obtenidos, es necesario tener en cuenta los conceptos propuestos por Lincoln y Guba y realizar procedimientos de triangulación entre los resultados de los diferentes métodos implementados. Las teorías que han influido en la configuración del paradigma interpretativo son el historicismo, la hermenéutica, fenomenología y el interaccionismo simbólico⁶.

Dado que nuestra investigación parte del supuesto de la existencia de una realidad construida, holística y múltiple y se centra en la comprensión de los fenómenos concretos, podemos afirmar que se renuncia al concepto positivista de la

⁶ Sobre estas Corrientes se puede consultar Blumer (1982), Gadamer (1993 y 1994), Weber (1984 y 1993), Mèlich (1994), Rubi Carracero (1984), Husserl (1991), Berger y Luckmann (1978), Ferrater Mora (1999).

realidad como algo fragmentable y simple. Por lo descrito en los párrafos previos, afirmamos que nuestra investigación encaja mejor en el paradigma interpretativo, además, la estrecha relación entre el investigador, el fenómeno a estudio y los participantes denota la necesidad de inscribir este proyecto en el paradigma naturalista. Así lo explican Madrid, Pueyo y Hockly (2009: 34) que afirman que la existencia de múltiples realidades solo pueden ser estudiadas holísticamente, en su contexto natural y con la mínima alteración posible, desde esta perspectiva el investigador está en mejor posición para proponer alternativas o sugerir recomendaciones (McMillan y Schumacher 2001: 41). Por otro lado Noguerol (1998: 5) destaca que en la investigación naturalista e interpretativa “se sustituye el principio de causalidad por el de complejidad” por lo tanto, el investigador debe centrar su atención en la interpretación como método de creación de significaciones.

Por cuanto que hemos enmarcado nuestra investigación en el paradigma interpretativo, la recogida y análisis de datos se efectuarán con herramientas del método cualitativo que favorece “la comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos las presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conductas” (Salgado, 2007: 71). En la misma línea, Chaudron (2000: 4) afirma que “la investigación cualitativa no busca una explicación causativa de los datos y hechos, sino un mejor entendimiento [del fenómeno]”. Se ha debatido la posibilidad de generalizar los resultados de los estudios de casos, según Adelman (en Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 100) es posible generalizar mientras que Cohen *et al.*, (2000: 109) señalan que para que esto ocurra es necesario que el investigador provea descripciones claras, detalladas y profundas para que el lector sea el que decida hasta qué punto los hallazgos y resultados de la investigación se pueden generalizar a otros contextos. Este enfoque facilita la obtención de datos de calidad que favorecen la ejecución de un análisis profundo de la realidad que se está estudiando, una de las características fundamentales de los métodos cualitativos es:

That allows you to identify issues from the perspective of your study participants, and understand the meanings and interpretations that they give to behavior, events or objects. (...) study people in their natural setting, to identify how their social experiences and behaviour are shaped by the context or their life, such as the social, economical, cultural or physical context in which they live. (Hennink, Hutter, Bailey, 2011: 9)

Otro enfoque investigador que nos permite aumentar la información obtenida con los instrumentos cualitativos es la etnografía: “modalidad de las

ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa y que se erige como modelo alternativo a la investigación tradicional para estudiar la realidad social” (Anaya, 2007: 26). La descripción de los fenómenos que se analizan y estudian en la presente investigación doctoral se han realizado partiendo de premisas etnográficas, el objetivo es “describir e interpretar el comportamiento cultural (...). La interpretación cultural no es un “requisito”, es la esencia del esfuerzo etnográfico” (Wolcott, 1985: 128-130). Si el objeto a estudio es una realidad educativa nos referimos a la etnografía educativa, en la que el investigador, gracias a la observación de la realidad estudiada, en ocasiones como figura participante, es capaz de ser testigo directo de las experiencias de los actores participantes y con la ayuda de diferentes herramientas, como las entrevistas personales y la toma de datos de las observaciones, puede conocer los complejos mecanismos que ocurren en el aula. El análisis etnográfico es fundamental en este trabajo doctoral.

La etnografía educativa está estrechamente relacionada con la investigación en acción (*Action Research*; Lewin, 1943; Elliott, 1993; Van Lier, 2001; Latorre, 2003;). La investigación en acción la lleva a cabo el profesor de un grupo concreto y su objetivo es, a partir de la observación participativa, detectar los problemas que surgen en el aula, reflexionar sobre ellos y proponer un plan de acción. En el trabajo doctoral que se desarrolla en estas líneas, la investigación en acción ocupa un lugar importante, dado que parte de las observaciones realizadas se efectúan desde la posición del profesor y promueven la obtención de datos únicos al ser participe activo del proceso de enseñanza y aprendizaje que se está observando.

El término *action research* o investigación en la acción surge en la década de los cuarenta del siglo pasado: “Lewin is credited with coining the term ‘action research’ to describe work that did not separate the investigation from the action needed to solve the problem” (McFarland & Stansell, 1993: 14). Para Kurt Lewin era determinante desarrollar la investigación en el contexto donde se llevaba a cabo, de esta forma el investigador podía interactuar con el contexto y los participantes y el proceso de investigación se convertía en un proceso cíclico y que se desarrolla a través de “non-linear pattern of planning, acting, observing, and reflecting on the changes in the social situations” (Noffke & Stevenson, 1995: 2).

Uno de los pioneros en utilizar este método en el campo de la educación fue Stephen Corey de la Universidad de Columbia. Corey (1953) estaba convencido de que la investigación en acción promovería un cambio educativo dado que los profesores estarían involucrados directamente en la investigación, tanto en los

aspectos prácticos llevados a cabo en el aula como en el proceso de reflexión y análisis de los resultados. Corey afirmó “we are convinced that the disposition to study...the consequences of our own teaching is more likely to change and improve our practices than is reading about what someone else has discovered of his teaching” (Corey, 1953: 70). Desafortunadamente, en los años cincuenta, esta metodología investigadora sufrió una campaña de desacreditación al ser considerada sin rigor académico y científico puesto que era implementada y desarrollada por profesores que no tenían formación en investigación (McFarland & Stansell, 1993: 15). No fue hasta la década de los setenta que recuperó su posición en el ámbito investigador. El paso del tiempo ha ofrecido una variedad de conceptualizaciones de este término, Ferrance (2000: 8) recalca que:

It is now often seen as a tool for professional development, bringing a greater focus on the teacher than before (Noffke & Stevenson, 1995). It is increasingly becoming a tool for school reform, as its very individual focus allows for a new engagement in educational change.

El proceso reflexivo que subyace a la labor de la investigación en acción permite la búsqueda de soluciones prácticas a los problemas que surgen en el contexto educativo, igualmente, la participación activa del profesor como investigador es fundamental para documentar los fenómenos que ocurren en el aula. Su experiencia y contacto directo con los participantes ofrece la posibilidad de encontrar soluciones prácticas que pueden respaldarse, posteriormente, con un marco teórico apropiado descrito por los académicos expertos en la materia:

Action research emphasizes the involvement of teachers in problems in their own classrooms and has as its primary goal the in-service training and development of the teacher rather than the acquisition of general knowledge in the field of education. (Borg, 1965: 313)

La investigación en acción es un proceso cíclico que comienza con la identificación de los problemas para analizar uno de ellos, seguidamente se recogen datos referentes al problema y se organizan con el uso de diarios de clase, informes, grabaciones de audio o con el método que más cómodo se sienta el profesor. A continuación, se analizan los datos desde un enfoque reflexivo y teniendo en cuenta todos los actores involucrados y las características contextuales y se propone un plan de acción para solucionar el problema. Una vez diseñado el plan de acción se implementa y se observa cómo reaccionan los participantes, se reflexiona sobre los resultados, se evalúan y comienza el proceso de nuevo.

Una vez aclarado el paradigma investigador y los diferentes métodos de observación implementados, detallamos, brevemente, el proceso metodológico. En primer lugar se realizó una investigación sobre las características contextuales de Gambia y el impacto de la región subsahariana en este país. El siguiente paso fue la realización de una revisión bibliográfica relacionada con la creación de programas de ELE en el contexto del África subsahariana, también se examinó la literatura relacionada con el desarrollo de políticas lingüísticas en países del sur y el impacto del plurilingüismo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, presente en todo el continente africano.

La descripción del contexto y el objeto a estudio nos condujo a un análisis bibliográfico de los términos centrales del ámbito de diseño curricular: currículo, proyecto curricular, metodología educativa, evaluación y el rol de las TIC en los currículos contemporáneos. La revisión bibliográfica junto con los datos obtenidos de las herramientas investigadoras —entrevistas, observación y encuestas— se convirtieron en el andamiaje teórico de la propuesta curricular que se describe en este proyecto doctoral.

1.5. ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esta investigación doctoral está articulada en seis capítulos. Este primer capítulo se concibe como introducción al tema de investigación. Explica la génesis de esta tesis doctoral (1.1.), un breve estado de la cuestión (1.2.) para comprender la necesidad de realizar esta labor y ofrecer una visión global de los trabajos realizados hasta ahora. Seguidamente, planteamos las preguntas centrales de esta investigación, que marcan el camino a seguir y aportan coherencia al trabajo doctoral (1.3.). A continuación se expone brevemente la metodología de la investigación y los métodos de recogida de datos seleccionados (1.4). La última sección, que es en la que nos encontramos, describe la estructura de este trabajo doctoral (1.5).

El segundo capítulo analiza el estado de la cuestión. En primera instancia, contextualiza el estudio desde una perspectiva general, analizando las características de toda la región subsahariana, a una más concreta que describe las características contextuales que se han de considerar para llevar a cabo esta investigación en Gambia. En segunda instancia, tratamos de averiguar si existe una relación entre el nivel socioeconómico, demolingüístico y político-educativo y el proceso de diseño curricular y se presta especial atención al impacto de la presencia o ausencia de políticas lingüísticas en la creación de nuevos programas de lenguas extranjeras. El

capítulo comienza con un análisis demolingüístico y etnográfico de Gambia en el contexto de África Subsahariana (2.1), continúa con una revisión diacrónica de las políticas educativas gambianas, un análisis de las políticas lingüísticas y su impacto en la inclusión del programa de ELE diseñado para la UG (2.2). Finalmente, el capítulo concluye con una exploración del panorama actual sobre la enseñanza de ELE en Gambia enmarcada en la región subsahariana (2.3).

El tercer capítulo constituye el marco teórico que fundamenta la propuesta de diseño curricular presentada en el capítulo cinco. En primer lugar, se expone una revisión bibliográfica de la terminología referente al diseño curricular (3.1). Comenzamos con una conceptualización del término currículum, seguidamente, presentamos los diferentes modelos de diseño curricular (3.2.) con el objetivo de averiguar las características del modelo que utilizaremos en Gambia. Se concluye la sección con una breve explicación de la propuesta curricular para el contexto gambiano (3.3.), puesto que se dedica el capítulo cinco a su explicación detallada. Una vez aclarados los conceptos centrales, se presentan tres documentos que proporcionan los fundamentos teóricos para la elección de los contenidos curriculares del programa de ELE de la UG (3.4.), el Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas (MCER) (3.4.1.), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (3.4.2.) y el Constructo del examen DELE A1-A2 (3.4.3.). La última sección de este capítulo se dedica al análisis de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y al impacto de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto gambiano (3.5). Una vez expuesto un análisis histórico de las metodologías implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras, se presta atención a la situación de la enseñanza de ELE (3.5.1.) y a las teorías de la psicolingüística para explicar el aprendizaje (3.5.2.). La sección siguiente analiza la metodología de la enseñanza de idiomas en el sistema educativo gambiano (3.5.3). Finalmente, tomando como referencia los conceptos teóricos que mejor funcionan en el contexto de Gambia, se realiza una propuesta de implementación de metodología híbrida para la enseñanza de ELE en Gambia (3.5.4) y se analizan las ventajas de este tipo de la metodología en Gambia (3.5.4.1)

El capítulo cuatro describe la metodología de la investigación implementada. Comienza recordando los objetivos de este trabajo doctoral (4.1.), el apartado siguiente tiene como propósito aclarar los términos metodología y métodos (4.2.) en el contexto de esta investigación. Una vez comprendidos estos conceptos explicamos cómo hemos desarrollado el marco teórico a través de la revisión bibliográfica presentada en el capítulo tres (4.3.), continuamos exponiendo el

paradigma de investigación y detallamos los métodos que se han utilizado para la recogida de datos (4.4.). Para comprender mejor el desarrollo de la investigación, se presenta el cronograma de este trabajo doctoral (4.4.1.), a continuación, se detallan los métodos principales de recogida de datos: el uso de las encuestas y cuestionarios realizados por alumnos y profesores (4.4.2.), las entrevistas personales a diferentes miembros de la comunidad escolar y cargos políticos (4.4.3.) y por último, la observación en el aula (4.4.4.). Una vez explicadas las herramientas que nos han facilitado la recogida de información detallamos los datos concretos de nuestra investigación (4.5.). En primer lugar describimos las características contextuales (4.5.1.), continuamos con la descripción de los participantes involucrados en el estudio y de los centros que han participado (4.5.2.) y concluimos con la presentación de la estrategia utilizada para el almacenamiento y análisis de las encuestas y las entrevistas (4.6.). Finalmente, tras conocer la metodología, los métodos y las características de la investigación analizamos las dificultades metodológicas que han surgido durante la realización de este estudio y cómo hemos logrado superarlas (4.7.).

El quinto capítulo explica los datos obtenidos de la investigación en terreno, conseguidos a través de los diferentes métodos utilizados para recoger información: entrevistas, observaciones y encuestas a personas relacionadas con el ámbito educativo en Gambia (decanos, jefes de departamento, ministro de educación, estudiantes). El análisis de estos datos revelará información necesaria para el diseño de nuestra propuesta curricular. Por un lado, descubriremos si es cierta la demanda por aprender español en Gambia, además averiguaremos qué tipo de alumnado podría beneficiarse de estos programas y, por otro lado, examinaremos el interés de las instituciones oficiales por colaborar con el proyecto. En el ámbito concreto de diseño curricular, determinaremos las características curriculares del programa de ELE para ser efectivo en este contexto y describiremos qué infraestructuras y presupuesto son necesarios para iniciar la enseñanza de español en diferentes centros académicos. Este capítulo aborda en primer lugar la descripción de los resultados obtenidos en la investigación y relata la propuesta curricular para el programa de ELE en UTG (5.1.), se describe cómo influye el contexto en el desarrollo de esta propuesta curricular (5.1.1.), las características de los aprendientes a los que va dirigido el programa de español (5.1.2.), también se explica cómo se han seleccionado los objetivos curriculares (5.1.3) y los contenidos (5.1.4.) a partir del análisis de los resultados obtenidos a través de las herramientas metodológicas, y se propone un método de evaluación alineado al contexto (5.1.5.). A continuación se detalla la propuesta metodológica para la enseñanza de ELE en Gambia (5.2.) y se

analiza la influencia de las TIC (5.2.1, 5.2.2. y 5.2.3.). En el siguiente apartado (5.2.4.) se explica el proceso de creación de los documentos curriculares. Por último, el capítulo concluye con una propuesta presupuestaria para asegurar la continuidad de la docencia del español en Gambia (5.3).

El capítulo sexto comienza con la revisión del contenido del Plan África 2009-2012 (6.1.) con el objetivo de describir una serie de propuestas efectivas para aumentar la presencia de ELE en el país más pequeño de África Subsahariana (6.2.). La primera idea tiene como protagonista la promoción del uso de las TIC en Gambia (6.2.1.), la segunda propuesta argumenta la posibilidad de incluir la enseñanza del español en futuras reformas de la política educativa gambiana (6.2.2.) a través de la inclusión del programa de ELE a nivel de educación secundaria (6.2.3.). También proponemos la creación de un currículo de formación de profesorado local para capacitarles como profesores de ELE (6.2.4.) y la formación de un programa de prácticas para estudiantes de máster de enseñanza de ELE (6.2.5.). La última medida consiste en la inclusión del programa de difusión lingüística del español en la Escuela de Turismo y Hostelería de Gambia (6.2.6.). El capítulo concluye con la presentación de las limitaciones del estudio (6.4.), la propuesta de nuevas líneas de investigación que favorecen la continuidad de este trabajo doctoral (6.5.) y las reflexiones finales a las que hemos llegado al completar la investigación.

CAPÍTULO 2.

ESTADO DE LA CUESTIÓN.

PANORAMA ACTUAL SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA EN EL CONTEXTO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA

*The Gambia's most precious resource is its people and this
wealth must be developed for the good of the individual and the nation.*

(Gambian Ministry of Education, 1988)

2.1. ANÁLISIS DEMOLINGÜÍSTICO Y ETNOGRÁFICO DE GAMBIA EN EL CONTEXTO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión detallada de la situación del estado de la cuestión que concierne a nuestra investigación doctoral. Para ello, se estructura en tres apartados: el análisis demolingüístico y etnográfico de Gambia en el contexto de África Subsahariana (2.1.), la revisión diacrónica de las políticas educativas gambianas y análisis de las políticas lingüísticas (2.2.) y finalmente, la descripción actual sobre la situación del español en Gambia en el contexto de África Subsahariana (2.3.).

El capítulo comienza con una explicación breve de los conceptos teóricos centrales para un análisis demolingüístico y etnográfico (2.1.2). En primer lugar presentamos la definición de multilingüismo y plurilingüismo y aclaramos a qué nos referimos en este estudio cuando mencionamos: lengua materna, lengua vernácula, lengua nacional, lengua franca, lengua colonizadora, segunda lengua y lengua extranjera. A continuación, explicamos en qué consiste la demolingüística y etnografía y, en último lugar, describimos los términos: diglosia y poliglosia. La aclaración de estas nociones se realiza con el objetivo de facilitar la comprensión de la descripción del panorama lingüístico de Gambia y la evaluación de la influencia del contexto en la creación de programas de ELE.

Una vez aclarados estos conceptos, se ofrece una descripción demolingüística detallada de los países que integran la región subsahariana (2.1.3.) que permite contextualizar el marco lingüístico en el que se encuentra Gambia (2.1.4.), territorio donde se desarrolla esta investigación. El análisis se realiza desde una perspectiva demográfica y etnográfica para obtener una representación más concreta de la diversidad lingüística del territorio y para poder comprender la estrecha vinculación entre las lenguas vernáculas predominantes, la diversidad étnica y la influencia en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Después, se analiza cómo impacta el plurilingüismo presente en Gambia en el diseño e implementación de programas de ELE y en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en este espacio geográfico (2.1.4.1.).

Consideramos que conocer la historia colonizadora de Gambia favorece la comprensión de las bases de su sistema educativo, dado que, al examinar la revisión bibliográfica, hemos observado que existe una estrecha relación entre las características del sistema educativo de este territorio y el de sus colonizadores británicos. Para aclarar y evidenciar esta hipótesis, en la sección 2.2., analizamos, en primera instancia, el impacto de la historia colonizadora de Gambia en su sistema educativo (2.2.1.). En segundo lugar, revisamos desde un punto de vista histórico la evolución de las políticas educativas (2.2.2.), y concluimos este apartado con un análisis de la posición de las lenguas extranjeras en el sistema educativo contemporáneo (2.2.3.).

Hasta ahora, hemos detallado las características contextuales necesarias para comprender el objeto de estudio de esta investigación doctoral. El siguiente apartado (2.3.) ahonda en el objeto de estudio y describe el panorama actual de la enseñanza del español en Gambia enmarcado en el contexto subsahariano. Inicialmente, se analiza la presencia del español en África desde una perspectiva histórica (2.3.1.), a lo que le sigue la revisión del panorama global de la enseñanza de ELE en África Subsahariana, (2.3.2.). La revisión bibliográfica evoluciona de lo general a lo específico y se presentan los programas actuales para la enseñanza del español en veintisiete países subsaharianos (2.3.3.). De la sección previa, averiguamos que Benín, Costa de Marfil, Senegal, Camerún y Gabón son los países con mayor número de estudiantes de español de la región subsahariana y que se sitúan entre los doce países del mundo con más estudiantes de español, por lo que consideramos preciso el análisis de las características de estos territorios (2.3.4.). Finalmente, el capítulo concluye con el panorama actual de la enseñanza del español en Gambia (2.3.4.)

2.1.1. MULTILINGÜISMO, PLURILINGÜISMO, DEMOLINGÜÍSTICA, ETNOGRAFÍA, DIGLOSIA Y POLIGLOSIA

El *plurilingüismo* y el *multilingüismo* son dos conceptos distintos, pero que con frecuencia se usan de forma aleatoria; por esta razón es importante aclarar su significado. El concepto de multilingüismo hace referencia a un contexto lingüístico en el que coexisten varias lenguas en una sociedad concreta. España es un país multilingüe, hay una lengua oficial en todo el territorio, y tres que son cooficiales en sus respectivas comunidades, además, hay que añadir todas las lenguas traídas por la inmigración a nuestras fronteras. Este fenómeno lingüístico está presente en muchos rincones del planeta, uno de ellos es el país a estudio en esta investigación: Gambia.

Una vez comprendido este término, se puede explicar el concepto de plurilingüismo. La definición que se presenta a continuación está extraída del diccionario del Instituto Cervantes de términos clave de ELE, la claridad y la precisión de la misma son las razones por las que se ha decidido utilizar esta explicación frente a otras:

El término plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. (Martín Peris *et al.*, 2008:414)

Multilingüismo y plurilingüismo no son conceptos intercambiables, una persona plurilingüe es competente comunicativamente en dos o más lenguas y es consciente de las relaciones lingüísticas y culturales que existen entre ellas. Esta persona es capaz de elegir el código lingüístico según quiénes son los participantes en el intercambio comunicativo, dependiendo de la finalidad comunicativa y de la distancia social. Los estudios sobre bilingüismo y plurilingüismo sostienen que a estas habilidades comunicativas hay que añadir las destrezas creadas y desarrolladas por el individuo para interrelacionar las lenguas que conoce, ya que le dotan de unas herramientas cognitivas que le facilitan el aprendizaje de otra lengua extranjera:

Numerosos investigadores como Bain (1974), Cummis (1976), Tunmer y Myhill (1984) piensan que el bilingüismo es un factor que favorece la consciencia lingüística y, en consecuencia, el desarrollo lingüístico. Dichos psicolingüistas sugieren que los individuos bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a aquella de los monolingües, esto puede comprobarse con los tests y pruebas de inteligencia, de formación conceptual, de razonamiento global, de conocimientos y

reflexión, de resolución de problemas, de sistemas abstractos y simbólicos como lo son los lingüísticos. (Gutiérrez, 2006: 2)

Cuando se establecen conexiones lingüísticas entre las diferentes lenguas, se crean, también, relaciones culturales, porque la lengua no es solo un conjunto de reglas gramaticales, morfosintácticas y léxicas, toda lengua está asociada al concepto de cultura, son conceptos inseparables, lengua y cultura están unidas. De lo que podemos afirmar que los individuos plurilingües son, también, competentes en todas las culturas asociadas a las lenguas que conocen, así lo explican Martin y Shao (2016: 7):

Given that language and culture are embedded in each other (Chiu, Leung, & Kwan, 2007; Ji, Zhang, & Nisbett, 2004), it follows that simultaneous bilingualism is analogous to innate multiculturalism, so there is likely to be a parallel link between innate multiculturalism and hybrid cultural identification. Conversely, sequential language acquisition (analogous to achieved multiculturalism) was shown to be associated with compartmentalized cultural identities, which indirectly supports our theory.

Hay que recalcar que la presencia de varias lenguas en un territorio no asegura que sus habitantes sean plurilingües (Beacco y Byram, 2003: 16). Se puede observar este hecho en España, territorio multilingüe, pero el que no todos los habitantes son plurilingües.

El contexto donde se lleva a cabo esta investigación es Gambia, un país multilingüe en el que la gran mayoría de sus habitantes son plurilingües. En la sección 2.3.5.4 se describe con detalle el tipo de aprendiente presente en la UG y nos permite afirmar que todos los estudiantes gambianos de las clases de español de este centro universitario desde septiembre de 2011 hasta mayo de 2015 son plurilingües. Igualmente, hemos sido partícipes de que el contexto del aula es tanto multilingüe como plurilingüe, ya que se hablan varias lengua y sus integrantes son competentes lingüísticamente en más de uno de los idiomas presentes en el aula.

La conceptualización de términos como *lengua materna*, *lengua vernácula*, *lengua nacional*, *lengua franca*, *lengua nacional*, *lengua colonizadora*, *lengua vehicular en la educación*, *segunda lengua* y *lengua extranjera* es necesaria en el contexto que nos encontramos. Con el propósito de favorecer la comprensión del contexto donde se desarrolla esta investigación, vamos a definir estos conceptos teniendo como referencia la realidad gambiana.

La lengua materna, también conocida como primera lengua o lengua del hogar ha recibido mucha atención en estudios de adquisición de lenguas y de cambio de código lingüístico en ambientes plurilingües. Galindo (2010: 33ss) realiza una distinción clara sobre la dicotomía lengua materna y segunda lengua (L1/L2) en su tesis doctoral que ha formado la bases teóricas de las definiciones que vamos a presentar, sin embargo, dado que nos encontramos en un contexto plurilingüe ha sido necesario adaptarlos al panorama subsahariano.

Podemos considerar la lengua materna de nuestros aprendientes la que han aprendido en el hogar, sin embargo, tal y como observaremos a lo largo de esta investigación, muchos de los usuarios son analfabetos funcionales en sus lenguas maternas, puesto que el aprendizaje que ha comenzado en el hogar no se ha continuado en el contexto escolar. Por otro lado, encontramos las lenguas vernáculos o lenguas locales, con esta terminología nos referimos a las lenguas que usan nuestros aprendientes en diferentes intercambios lingüísticos cotidianos, que pueden o no coincidir con su lengua materna. El estudio demolingüístico de Gambia desvela que en este territorio conviven diez lenguas vernáculos o locales. Cuando hablamos de lengua franca en el marco de esta investigación, nos referimos a las lenguas que han logrado un estatus de lengua útil para transacciones comerciales, en el caso del país que acoge este estudio el wolof y el mandinga pueden considerarse lenguas francas. A nivel de administración política, se encuentra la lengua nacional, que, en la mayoría de territorios subsaharianos, coincide con la lengua colonizadora, aunque no siempre.

Si nos centramos en el ámbito educativo, encontramos tres términos importantes: lengua vehicular de la enseñanza, segunda lengua y lengua extranjera. En el marco de este estudio demolingüístico, clasificamos como lengua vehicular de la enseñanza la que se utiliza en el contexto de aula para transmitir conocimiento. La selección de esta lengua se ha convertido en uno de los debates político educativos más prolongado y difícil de gestionar de la historia gambiana. Al finalizar esta investigación, todavía no habían sido capaces de implementar la nueva política de lengua nacional decretada hace ya años, en la que se proclama como lengua vehicular de la enseñanza durante los tres primeros cursos de la enseñanza obligatoria cinco de las diez lengua vernáculos presentes. En cuanto se refiere a segunda lengua y lengua extranjera, nos referiremos a segunda lengua cuando hablemos del inglés, puesto que, aunque se trata de la lengua nacional de Gambia, solo un 1% de la población la habla como lengua materna y todos los escolares la aprende como segunda en el colegio. Finalmente, consideramos lengua extranjera toda aquella lengua que se

imparte en Gambia que no es ni la lengua nacional, ni las lenguas vernáculas, en nuestro estudio las lenguas extranjeras son: el español, el árabe, el francés y el chino. Una vez explicada la clasificación de las lengua, explicaremos dos conceptos centrales de este trabajo doctoral: la demolingüística y la etnografía.

El análisis demolingüístico y la observación etnográfica de Gambia permiten contextualizar esta investigación. Ambos campos de estudio contribuyen a obtener el perfil el perfil lingüístico de la población gambiana, puesto que nos permiten examinar la lengua teniendo en cuenta una variedad de factores. La demolingüística estudia las características de una lengua según su demografía, mientras que la etnografía nos permite observar la interacción de un grupo concreto de individuos inmersos en una sociedad. En palabras de Willis y Trondman (2000: 1): “Ethnography is the disciplined and deliberate witness-cum-recording of human events”. La finalidad de este apartado es mostrar la riqueza lingüística de Gambia en el marco de África Subsahariana, finalmente queremos destacar la estrecha relación que existe entre la diversidad lingüística y étnica de en los territorios africanos.

Aunque el término *demolingüística* se acuñó en los setenta por demógrafos canadienses (Extra en Fishman y Garcia, 2010: 107) no ha sido hasta recientemente que se ha realizado un análisis demolingüístico de la lengua española:

(...) la demolingüística es una materia que en el ámbito del español da sus primeros pasos, en parte por su situación fronteriza entre disciplinas científicas; en parte por la relativamente escasa atención que los hispanohablantes hemos concedido hasta hace muy poco al potencial de nuestra lengua. (Moreno Fernández y Otero Roth, 2006: 04)

Esta disciplina se denomina también *demografía lingüística*. Su objeto de estudio es el análisis de la población con referencia a comportamientos lingüísticos. Lo que implica que, en lo que se refiere a la demografía, se tienen en cuenta variables tales como la talla, la estructura y su distribución geográfica. Mientras que desde el punto de vista lingüístico, se estudian las variables recién mencionadas en referencia al conocimiento de las lenguas.

Este campo de estudio se estructura en una vertiente descriptiva y otra prospectiva. La primera analiza y observa el conocimiento y uso de una lengua en un lugar determinado en un momento concreto. La prospectiva analiza los datos a lo largo de periodos de tiempo y realiza unos pronósticos aproximados sobre el futuro de una lengua concreta en un territorio específico.

Moreno y Otero (2006) han analizado cuidadosamente la demolingüística del español desde una perspectiva tanto analítica como prospectiva. Una de sus conclusiones, relacionadas con el estudio prospectivo afirma que:

(...) la demolingüística ha demostrado la existencia de un patrón cruzado de las curvas correspondientes a la evolución del número de lenguas en el mundo (descendente) y a la evolución demográfica (ascendente). El número de lenguas habladas en 1500 pudo estar cercano a las 15.000. En la actualidad, las fuentes demolingüísticas hablan de un número de lenguas que oscila entre las 4.000 y las 7.000. Las proyecciones demolingüísticas prevén una reducción de esta cantidad a la mitad para el año 2100, hasta alcanzar, en el 2200, una cifra que rondaría las 1.000 lenguas. En este proceso de reducción, el español se ha visto progresivamente fortalecido en su demografía. (Moreno y Otero, 2006: 6)

El objetivo final de una investigación demolingüística es cuantificar el número de habitantes que usa o conoce las variedades lingüísticas de cada zona, en el presente estudio además de este enfoque se estudiará en qué contextos comunicativos y sociales se utilizan las diferentes lenguas, lo que implica que se añada un enfoque sociolingüístico a la investigación demolingüística. Por lo tanto, los resultados que se obtienen están estrechamente relacionados con el hecho de que exista diglosia o poliglosia en el territorio a estudio. Es necesario considerar estos fenómenos sociolingüísticos para entender, desde un punto de vista social, qué valor tienen las diferentes lenguas utilizadas en este espacio geográfico y de esta forma comprender el valor que puede tener una lengua extranjera. Hay que recordar que las lenguas van unidas a culturas y sociedades, de lo que se deduce que para poder entender la demolingüística de una zona es recomendable tener en cuenta también factores sociolingüísticos.

La *diglosia*, término acuñado por C. Ferguson en 1957 (Garvin y Lastra, 1984), explica el uso que una comunidad de habla realiza de dos variedades de una lengua o de dos lenguas distintas en contextos sociales diferentes y con objetivos comunicativos sociales distintos. Cuando en una misma zona cohabitan más de dos lenguas y estas se usan en diferentes contextos y con diferentes fines sociales el fenómeno se llama *poliglosia*. Ferguson (Garvin y Lastra, 1984) diferencia entre diglosia estricta, la que ocurre entre dos variedades de la misma lengua o diglosia en sentido amplio, entre dos lenguas distintas.

En 1972, J. Fishman amplió la definición de Ferguson referente a la diglosia amplia. Para Fishman, este tipo de diglosia “abarca todas las situaciones en las que existe una distribución funcional de dos variedades lingüísticas en una comunidad de

habla- tanto si son dialectos, sociolectos o registros de una misma lengua, como si se trata de dos lenguas diferentes-.” (Martín Peris *et al.*, 2008: 159)

El país objeto a estudio es, como ya se ha expuesto previamente, un país multilingüe con una población plurilingüe. A esta descripción hay que añadir la poliglosia que tiene lugar en la mayoría de intercambios lingüísticos que ocurren en Gambia. La elección de una lengua u otra, en un escenario comunicativo, se debe a razones sociales, este análisis sociolingüístico se realiza en el apartado 2.1.4. En esta sección, describiremos la demolingüística de este territorio y explicaremos las razones sociológicas que subyacen el cambio de código lingüístico entre las lenguas vernáculas y la colonizadora.

Los datos necesarios para este tipo de investigación se obtienen de censos oficiales, estudios de muestra, encuestas y observaciones sociolingüísticas. Al tratarse de un país africano, la tarea resulta más difícil, puesto que la documentación sobre el número de habitantes en este continente todavía no está regularizada y los datos no son totalmente fiables. En Gambia se realizan censos oficiales cada diez años, el último se completó en 2013 y los datos que se van a presentar y tener en cuenta en este estudio son una combinación de las cifras de este documento y de los documentos de Naciones Unidas publicados en 2015.

El crecimiento demográfico del español junto con su aumento de poder, tanto lingüístico como económico y social, son razones por las que el estudio demolingüístico puede explicar el futuro que le depara a esta lengua. En esta investigación se justificará la necesidad de promover la enseñanza del español en Gambia por dos razones principales: una de ellas por su crecimiento demolingüístico y la segunda por su incremento en el valor económico que conlleva:

(...) el español como lengua de comunicación entre distintas sociedades y como vehículo de expresiones culturales y artísticas, engloba una serie de bienes intangibles que incrementan exponencialmente su valor como idioma, que lo hacen un producto de consumo cada vez más demandado en esta economía de mercado global que caracteriza al siglo XXI. (Caffarel, 2014:21)

La inclusión de esta lengua en la política educativa de Gambia y de otros países africanos puede favorecer el crecimiento económico de estos territorios. Como ejemplo podemos señalar que, en la actualidad, África occidental es uno de los destinos turísticos de moda en todo el mundo, también para turistas de países de habla hispana. El aumento de flujo de turistas hispanohablantes a la zona promueve el crecimiento económico, por lo que puede ser un motivo para que algunos de los

países africanos que reciben mayor número de visitantes consideren necesaria la inclusión de esta lengua en sus planes educativos para mejorar el trato con los turistas hispanohablantes.

Los conceptos presentados previamente son fundamentales para comprender el análisis demolingüístico que sigue a continuación.

2.1.2. DEMOLINGÜÍSTICA DE ÁFRICA SUBSAHARIANA

En este apartado se presenta una descripción del panorama lingüístico en África Subsahariana con el objetivo de comprender la situación vigente en Gambia. Partimos de la hipótesis de que para comprender la realidad gambiana, en cuanto a políticas lingüísticas y educativas, es indispensable conocer el contexto global con detalle. Por este motivo, realizaremos un esbozo de la poliglotía de este extenso territorio, para continuar con la situación específica dentro de las fronteras gambianas.

La observación y el análisis riguroso del contexto lingüístico, donde un programa de lenguas extranjeras va a incluirse, favorecen la creación de cursos con mayor posibilidad de éxito porque están diseñados teniendo en cuenta las características propias del contexto donde se van a implementar. Asimismo, contribuye a pronosticar posibles retos que pueden surgir y a conocer el perfil lingüístico de los futuros aprendientes.

Comenzamos este análisis considerando la extensión de África. Se trata del tercer continente más grande, tiene una extensión de 30.300.000 km², y se posiciona en segundo lugar en cuanto a población, con más de mil millones de habitantes, superado únicamente por Asia, que cuenta con más de cuatro mil millones. De hecho, ambas listas las encabeza Asia, siendo el continente más extenso y poblado del planeta.

África está integrada por cincuenta y cuatro países, sin embargo, a la hora de analizar el panorama de la lengua española en este continente, creemos pertinente dividirlo en dos regiones: África del Norte, compuesta por ocho países y África Subsahariana integrada por cuarenta y seis países (Jaham, 2015: 283). En cuanto a la esperanza de vida en la región subsahariana, no supera los cincuenta y ocho años y la media de escolarización no llega a tres (Jaham, 2015: 210). Lo que implica que el presente estudio se enmarque en una de las partes del mundo más pobres, con menor esperanza de vida y menor índice de escolarización.

La variedad lingüística de esta zona del planeta es bien conocida e ineludible su mención y análisis para este estudio. Los datos obtenidos de la enciclopedia virtual *Ethnologue*⁷ (Lewis 2016) afirman que en toda África hay alrededor de 2.100 lenguas de un total mundial de aproximadamente 7.000, lo que supone que el 30,1% de las lenguas del mundo cohabitan en los países africanos. Estos datos confirman que en términos de multilingüismo, África es el segundo continente más multilingüe del planeta, lista que, una vez más, lidera Asia con un 32,4%. En tercer lugar se posiciona Oceanía con el 19% y le sigue América con un 15% y 4% en Europa. El gráfico 2 presenta visualmente estos datos.

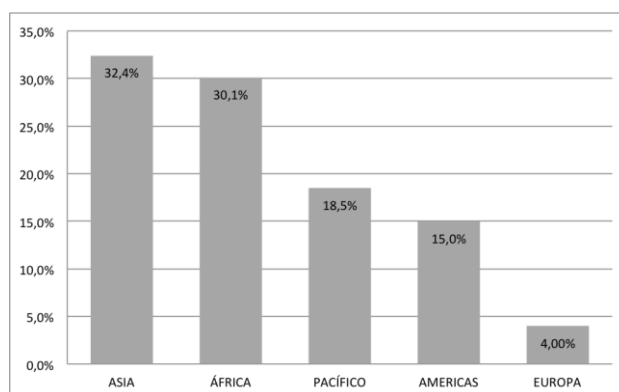


GRÁFICO 2. Elaboración propia a partir de los datos de la Enciclopedia *Ethnologue* (Lewis, 2016)

África es un continente políglota en el que el académico puede presenciar intercambios comunicativos en más de dos lenguas distintas usadas simultáneamente. De hecho, la observación etnográfica nos permitió ser testigos de intercambios lingüísticos en más de tres lenguas. Los interlocutores eran capaces de cambiar de código dependiendo de la finalidad de la conversación y de la relación social con el receptor. Pudimos apreciar que la elección de una u otra lengua dependía fundamentalmente de dos factores: el primero era la vinculación social entre los interlocutores que participan en el intercambio comunicativo y, el segundo, el objetivo comunicativo de la conversación.

La poliglosia es común en todo el territorio. Si consideramos lo que ocurre en Gambia, podemos afirmar que la elección de código lingüístico varía si la comunicación es entre vecinos o miembros de la misma etnia, o si ocurre con alguien de otro poblado. Por último, es preciso añadir que también influye la distancia social entre los interlocutores, si la comunicación es entre iguales,

⁷ En www.ethnologue.com se puede acceder a una gran base de datos demolingüísticos del mundo.

socialmente hablando, usaran una lengua, mientras que si es entre grupos sociales variados utilizaran otra u otras.

Además de las lenguas vernáculas, utilizadas en las diferentes áreas geográficas según la etnia predominante, algunos africanos son comunicativamente competentes en la lengua europea de colonización. Esta lengua suele coincidir con la lengua oficial del país y la lengua vehicular en el ámbito educativo de las instituciones académicas regladas y en contextos políticos. Los africanos, sobre todo los subsaharianos, son personas plurilingües y que utilizan las lenguas que conocen según el contexto social y el fin comunicativo, por lo tanto poseen una competencia lingüística comunicativa muy desarrollada, aunque, paradójicamente, un alto porcentaje son analfabetos funcionales.

El mapa que se presenta a continuación, extraído de la página web de la Enciclopedia *Ethnologue* (Lewis, 2009), muestra de forma visual la diversidad lingüística de esta parte del mundo. Cada punto rojo representa centros geográficos de diferentes lenguas africanas, si se observa su localización, se aprecia que la zona lingüísticamente más rica de África es el área que comprende los países al sur del Sáhara. Este panorama geolingüístico tan diverso tiene una influencia directa a la hora de incluir programas de lenguas extranjeras en este contexto.



MAPA 1. Demografía lingüística en África⁸

⁸ Este mapa ha sido obtenido de la version online de la Enciclopedia *Ethnologue*. Disponible en: http://archive.ethnologue.com/16/country_index.asp [Consultado el 10 de mayo de 2016]

Es bien sabido que uno de los objetivos primordiales de esta investigación es plantear un diseño curricular de programas de ELE que sea viable en este contexto. Por lo tanto, para realizar esta labor, de la forma más adecuada, es indispensable conocer lingüísticamente el territorio donde se va a implementar el programa de lengua extranjera. Dado que consideramos que la comprensión lingüística del contexto facilita la predicción de problemas potenciales que pueden surgir durante el proceso de implementación de la propuesta curricular.

Gambia se encuentra en el corazón de África Occidental y dentro de África Subsahariana, antes de explicar la demolingüística gambiana se presentará un breve estudio de la situación en el África negra. En este apartado se hace un recorrido geográfico de las lenguas que se hablan a lo largo y ancho de este territorio. A la complejidad lingüística de la zona, hay que sumar otros factores como la falta de recursos económicos, la inestabilidad política y la escasez de convenios internacionales entorpecen la promoción de la lengua de Cervantes. Estos elementos se analizarán en secciones posteriores.

Una de las dificultades a la que nos enfrentamos al realizar un análisis lingüístico en este continente es que las lenguas africanas “no suelen asentarse sobre una gran base demográfica” (Gil y Otero, 2009: 61) lo que dificulta resumir y entender la situación lingüística, a lo que hay que sumar que estas lenguas no tienen un IL muy relevante. Como hemos explicado previamente, para determinar la importancia lingüística de una lengua hay que tener en cuenta una serie de factores, que incluyen, el número de usuarios, la superficie donde se utiliza, el Índice de Desarrollo Humano, y el número de traducciones (Marqués de Tamarón, 1990 en Otero, 1995: 1). Si se tiene en cuenta la propuesta de Tamarón (1990) para calcular el índice de importancia internacional de cada lengua (IL) en el contexto subsahariano, se aprecia que la mayoría de las lenguas presentes en este territorio tienen un IL poco significativo, por lo que la vitalidad e importancia de las mismas no son muy relevantes.

Lo que nos lleva a considerar el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) publicado en 2010 sobre las lenguas en peligro de extinción, donde se clasifican como: lenguas potencialmente amenazadas, lenguas seriamente amenazadas, lenguas moribundas y lenguas extinguidas⁹ (Caffarel Serra, 2014:20). Este texto destaca la situación de las lenguas africanas en lo que se refiere a su vitalidad, también explica que las lenguas

⁹ Traducción realizada por Carmen Caffarel Serrá de los conceptos en inglés: vulnerable, definitely endangered, severely endangered, critically endangered, extinct.

en peligro de extinción son aquellas que tienen un número menor de diez mil hablantes, tal y como sucede con muchas de las lenguas que cohabitan en África Subsahariana.

Al problema de asentamiento geográfico de las lenguas africanas y de su peligro de desaparecer, hay que sumar otro inconveniente. La gran mayoría de estas lenguas no han sido descritas gramaticalmente, además “(...) muy pocas poseen un sistema de escritura, y muchas tan solo tienen como obra literaria alguna traducción de los libros de la Biblia” (Gil y Otero, 2009: 61). Aun así, y contra los pronósticos de la UNESCO que, al analizar los nueve factores de vitalidad lingüística de una lengua, concluye que centenares de lenguas africanas se extinguirán en las próximas décadas. La observación en Gambia de un gran número de intercambios comunicativos durante los tres años de esta investigación nos alienta a ser optimistas y afirmar que los subsaharianos siguen haciendo uso diario de la diversidad de lenguas con las que conviven, considerando las lenguas vernáculos como nacionales e incluso utilizándolas en trámites administrativos e intercambios pedagógicos. Lo que sí es posible afirmar es que, a pesar del uso diario y continuado de las lenguas precoloniales, el residuo colonial en el ámbito lingüístico es muy poderoso y las lenguas coloniales son el idioma vehicular en el contexto político y académico:

a pesar de la voluntad expresada por muchos gobiernos africanos por prestigiar las lenguas vernáculos y darles mayor protagonismo, las lenguas europeas se han mantenido como idiomas predominantes en la cosa pública (gobierno, medios de comunicación) y en la educación (al menos en la enseñanza secundaria y superior). A corto plazo, las lenguas europeas no tienen sustituto posible en los sistemas educativos reglados, por la insuficiente normalización de las lenguas vernáculos. (Gil y Otero, 2009: 66)

A pesar de las dificultades para posicionar geográficamente las lenguas africanas, consideramos que la descripción lingüística sería incompleta si no analizamos sus orígenes y donde se encuentran mayormente localizadas.

Las lenguas africanas¹⁰ tienden a agruparse en dos filos: el afroasiático y el subsahariano. El afroasiático está dividido en seis familias, y abarca la mitad

¹⁰ Los datos sobre demolingüística presentados a continuación son una adaptación y actualización del estudio demolingüístico realizado por Leyre Gil y Jaime Otero en su artículo “Perspectivas de la lengua española en África Subsahariana”. La información se ha comparado, contrastado y actualizado con tres bases de datos: la Enciclopedia de Ethnologue www.ethnologue.com, la página web de la CIA accesible en <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/so.html>, el Informe sobre el Desarrollo Humano 2015 de PNUD accesible en http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2015_report_sp.pdf y World population prospects 1950-

septentrional y nororiental: la bereber, la chádica, la cusita, el copto (obsoleto), la omótica y la semítica. El subsahariano se divide en tres filos: níger-congo (un millar de lenguas), el nilo-sahariano (entre ocho y once familias que tienen entre dos y noventa y seis lenguas diferentes), y el joisán (en Sudáfrica y con unas treinta lenguas). La figura 1 muestra con gran claridad los dos filos en los que se distribuyen las lenguas africanas y las tres grandes familias en las que se divide el filo subsahariano.

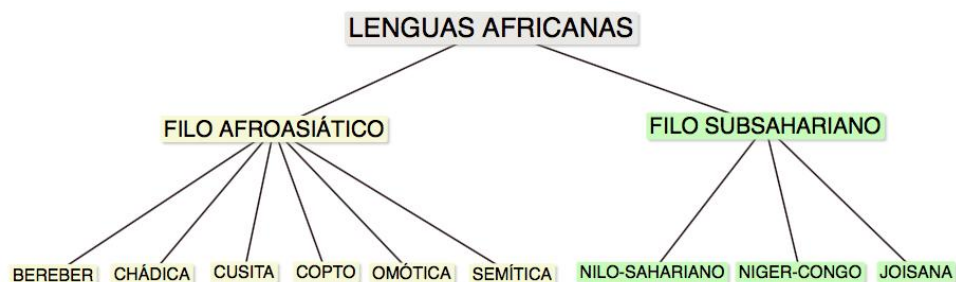


FIGURA 1: Esquema de las lenguas africanas. elaboración propia a partir gil y otero 2009

La representación visual de las diferentes zonas geográficas donde se encuentran cada una de las grandes macrofamilias (la afroasiática y la subsahariana) y las subfamilias relacionadas con el filo subsahariano (el más relevante para este análisis) se observan en el mapa 2. Podemos apreciar que el continente está claramente dividido en dos grandes áreas lingüísticas.

En el Cuerno de África se encuentran las lenguas de la familia cusita, como el somalí con unos diecinueve millones de hablantes o el galla utilizada por veinte millones de etíopes. También en esta zona hay lenguas semíticas como el tigríño o el amárico que es la lengua oficial de Etiopía, con más de veinte millones de habitantes.

La familia más grande es la bantú y pertenece al filo níger-congo, agrupando la mitad de las lenguas de África, su origen se localiza en Nigeria pero se subdividió, con el paso de los siglos, alcanzando la costa atlántica hacia el oeste y Sudáfrica hacia el sur en el siglo XVII. El suajili es una lengua representativa de este filo y se usa como lengua franca entre ochenta millones de personas. Otras lenguas bantúes son el sucuma, el kikuyu, el kirundi con quince millones de hablantes, el luba con nueve millones, el luganda computa más de cuatro millones. En cuanto al África meridional encontramos otras lenguas bantúes como el zulú con nueve millones, el

2050: The 2010 Revision Database. Department of Economic and Social Affairs, Population Division, accesible en http://esa.un.org/wpp/Sorting-Tables/tab-sorting_population.htm

soto con tres millones y medio, el tswana con siete millones, el ñanya con unos siete millones, el makúa con más de tres millones, el tsong con casi dos millones, el shona con ocho millones. En el África francófona, podemos encontrar los siguientes idiomas bantúes: el lingala (nueve millones), el congo (casi seis millones), el umbundu (unos cuatro millones), el fang (trescientos mil).



MAPA 2. Lenguas en África¹¹

En relación con la costa atlántica, quince millones de hablantes utilizan el fula mientras que el wolof se proclama como la lengua materna de tres millones de usuarios entre Senegal y Gambia. En total, alrededor de nueve millones de usuarios hablan las lenguas mandé en el oeste de África, algunos ejemplos son: el bambara, el jola, el susu, el mandinga y el serahule. Al este de este grupo, encontramos las lenguas voltaicas, como la lengua more y el senufo. En la zona que abarca desde Liberia hasta el delta del Níger existen una gran diversidad de lenguas que no forman un conjunto homogéneo, son unas cien lenguas que se organizan en varias familias: lenguas kru (un millón de hablantes), lenguas kwa (cerca de tres millones), el acano (ocho millones). Al este prevalece otro grupo de lenguas en las que la más importante es el yoruba (veinte millones) y el ibo (quince millones). Existe otro grupo, el bamileké constituido por lenguas de transición.

Debido a las múltiples invasiones e intercambios en la zona de la sabana, la diversidad lingüística es, si cabe, más intrincada. Por un lado, encontramos las

¹¹ Mapa extraído de la Enciclopedia en línea Kalipedia, creada por el Grupo Santillana, perteneciente al Grupo Prisa y que desapareció el 24 de septiembre de 2013.

lenguas de la Meseta Central, el sango y el grupo nilótico en el que se incluyen una decena de lenguas, siendo la lengua más representativa el nubio, por otro, el tubu, el kanuri, y el masai. El hausa, es una lengua africana de gran importancia, tiene más de veinticinco millones de hablantes nativos y hasta sesenta millones más la usan como lengua franca. Tiene similitudes con las lenguas semíticas o cusitas, también una gran influencia del árabe por razones religiosas puesto que un gran número de sus hablantes son musulmanes, curiosamente, es una lengua escrita desde el siglo XIX y también se utiliza en los medios de comunicación y en la literatura.

En resumen, la diversidad lingüística del continente es una realidad. El análisis recién presentado demuestra que en un mismo territorio pueden convivir desde una decena de lenguas vernáculas, como ocurre en Gambia a centenares como se aprecia en Nigeria. De lo anterior es posible afirmar que en “África Subsahariana hay 13 países con más de 50 lenguas vivas” (Pereltsvaig, 2011) así se refleja en el gráfico 3.

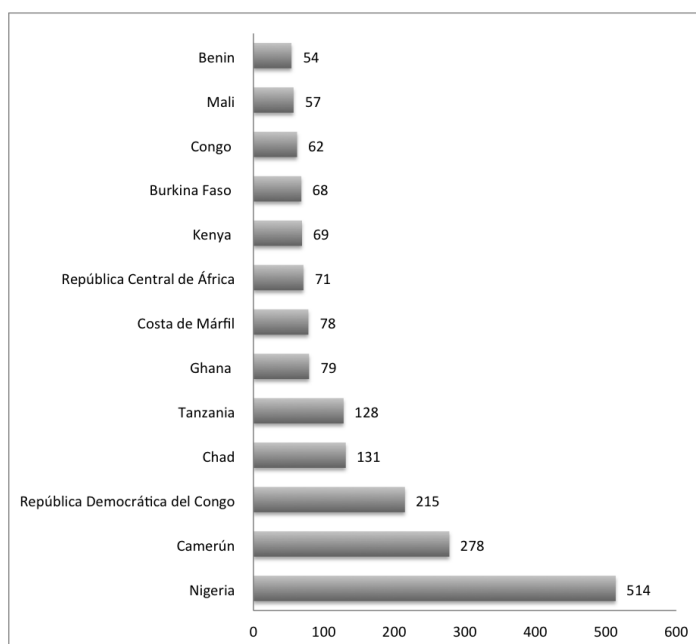


GRÁFICO 3. Países africanos con más de 50 lenguas vivas¹²

Pero no son estas las cifras más llamativas, Pereltsvaig (2011) recalca que hay que prestar atención a los países más pequeños de África Subsahariana. Debido a que estos países, aunque tengan un menor número de lenguas vivas tienen un índice de

¹² Información obtenida de la base de datos de “Languages of the World”. Disponible en: <http://languagesoftheworld.info/geolinguistics/linguistic-diversity-in-africa-and-europe.html> [Consultado el 19 de mayo de 2016].

plurilingüismo¹³ mayor que los países con más lenguas, puesto que su extensión territorial es menor.

Pereltsvaig afirma que doce países subsaharianos, sin considerar la parte sur, muestran un índice de plurilingüismo muy elevado. Estos países son Gabón, Guinea Ecuatorial, Congo, La República Centroafricana, Botswana, Camerún, Guinea-Bissau, Chad, Liberia, Benin, Togo y Gambia. Estas cifras confirman nuestra definición de Gambia como país plurilingüe, además de constatar el complicado paisaje lingüístico de la región subsahariana.

Ante todo lo explicado hasta el momento en referencia a la gran variedad de lenguas que conviven en el continente africano, no podemos obviar otro gran grupo lingüístico conformado por todas las lenguas coloniales que cohabitan en las fronteras africanas. Entre las que cabe destacar: el inglés, el francés, el portugués y el español. La revisión bibliográfica nos permite comprobar que el residuo colonial lingüístico está presente en todos los territorios y las pugnas internas por otorgar un lugar preferente a las lenguas vernáculas ocupa un espacio en la mayoría de las políticas nacionales.

Los datos previamente expuestos muestran la diversidad lingüística de África, por lo que para facilitar su análisis, vamos a presentar esquemáticamente el paisaje demolingüístico contemporáneo de este territorio. Para ello, se tendrán en cuenta los datos obtenidos por Gil y Otero (2009) y se actualizarán con las cifras demográficas más recientes. De hecho, la tabla 3 es una adaptación y actualización de la publicada en el artículo de Gil y Otero (2009: 68-71) sobre la situación demolingüística del África Subsahariana. Las cifras referentes a la población, el

IDH y la tasa de alfabetización se han obtenido del informe sobre el desarrollo humano de Naciones Unidas de 2015, mientras que la información lingüística proviene de varias fuentes, pero principalmente de la enciclopedia online Ethnologue (Lewis, 2009; 2016).

País	Población (en millones)	Lenguas oficiales	Lengua no oficial principal	Índice de desarrollo humano	Tasa de alfabetización de adultos %
Angola	25	Portugués	Umbundu	0,532	70,6
Benín	10,8	Francés	Fon	0,48	28,7
Botswana	2,2	Inglés	Tswana	0,698	86,7
Burkina Faso	18,1	Francés	Mossi	0,402	28,7
Burundi	11,1	Kirundi Francés	Inglés LE	0,4	86,9

¹³ El índice de multilingüismo se obtiene calculando el número de hablantes por cada lengua, es decir dividiendo la población total por las lenguas vivas.

Capítulo 2. Estado de la cuestión

País	Población (en millones)	Lenguas oficiales	Lengua no oficial principal	Índice de desarrollo humano	Tasa de alfabetización de adultos %
Camerún	23,3	Inglés Francés	Fang	0,512	71,3
Cabo Verde	0,5	Portugués	Caboverdiano (criollo portugués)	0,646	85,3
Chad	14	Árabe Francés	Sara	0,392	37,3
Comoras	0,8	Árabe Francés	Comorano Malgache	0,503	75,9
Congo (R.)	4,6	Francés	Monukutuba	0,591	79,3
Congo (R.D.)	77,2	Francés	Suajili Lingala	0,433	61,2
Costa de Marfil	22,7	Francés	Asante-baulé	0,462	41
Eritrea	5,2	Tigrina	Tigre	0,391	70,5
Etiopía	99,3	Amárico	Oromo	0,442	39
Gabón	1,7	Francés	Fang	0,684	82,3
Gambia	1,9	Inglés	Mandinga Wolof	0,441	52
Ghana	27,4	Inglés	Asante Hausa	0,579	71,5
Guinea	12,6	Francés	Peul	0,411	25,3
Guinea Bissau	1,8	Portugués	Balante Crioulo	0,42	56,7
Guinea Ecuatorial	0,8	Español Francés	Fan	0,587	94,5
Kenia	46	Inglés Suajili	Kikuyu	0,548	72,2
Lesoto	2,1	Soto Inglés	Zulu	0,497	75,8
Liberia	4,5	Inglés	Kepelé Krio	0,43	42,9
Madagascar	24,2	Malgache Francés Inglés		0,51	64,5

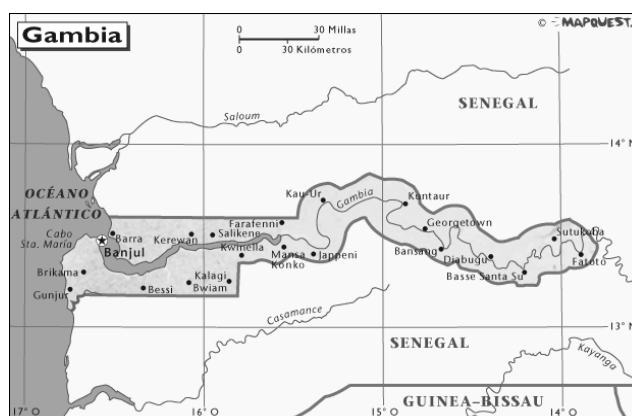
País	Población (en millones)	Lenguas oficiales	Lengua no oficial principal	Índice de desarrollo humano	Tasa de alfabetización de adultos %
Malawi	17,3	Inglés	Chewa	0,445	61,3
Mali	17,6	Francés	Bambara	0,419	33,6
Mozambique	27,9	Portugués	Macua	0,416	50,6
Namibia	2,4	Inglés	Endonga	0,628	76,5
Niger	19,8	Francés	Hausa	0,348	15,5
República centroafrica.	4,6	Sango francés	Baya	0,35	36,8
Ruanda	11,6	Kirundi Francés Inglés	Suajili	0,483	65,9
Nigeria	182,2	Inglés	Inglés creollo Yoruba Hausa	0,514	51,1
Senegal	15,1	Francés	Wolof Fulani	0,466	52,1
Santo Tomé y Príncipe	0,2	Portugués	Crioulo (88,3%)	0,555	69,5
Sierra Leona	6,4	Inglés	Mendé Krio	0,413	44,5
Somalia	10,7	Somalí Árabe	Maay	*	*
Sudáfrica	54,4	Afrikaans Inglés Ndebele Sesoto Sepedi Suazi Tswana Tsonga Venda Xhosa Zulú		0,666	93,7
Sudán del Sur	*	*	*	0,467	*
Sudán	12,3	Árabe	Familias nubia, dinka	0,479	73,4
Suazilandia	1,2	Inglés Swazi	Zulú	0,531	83,1
Tanzania	53,4	Inglés Suajili	Sucuma	0,521	67,8
Togo	7,3	Francés	Ewe	0,484	60,4
Uganda	39	Inglés	Luganda Suajili	0,483	73,2

País	Población (en millones)	Lenguas oficiales	Lengua no oficial principal	Índice de desarrollo humano	Tasa de alfabetización de adultos %
Zambia	16,2	Inglés	Bembu	0,586	61,4
Zimbabue	15,6	Inglés	Shona	0,509	83,6

TABLA 3: Demolingüística de África Subsahariana¹⁴ (*información no disponible)

2.1.3. DEMOLINGÜÍSTICA DE GAMBIA¹⁵

La descripción demolingüística de África Subsahariana facilita la comprensión del panorama lingüístico del país más pequeño de este continente. Siguiendo la línea argumentativa que consiste en describir de lo general a lo particular, nos disponemos a detallar las características específicas de Gambia. Geográficamente, este minúsculo país está situado en la costa occidental del continente y su superficie recorre gran parte del río Gambia, por el que recibe su nombre. Este territorio se encuentra enclavado en Senegal y su única frontera no limítrofe con este país es la zona costera del océano Atlántico.



MAPA 3. República de Gambia

Gambia se puede definir como un país peculiar. Por un lado, debido a su situación geográfica, al estar localizado en el corazón de un país francófono, y por otro, por su contexto político, liderado por un jefe de Estado que ascendió al poder mediante un golpe de Estado en 1994. Desde la perspectiva religiosa es un país donde alrededor del 95% de sus habitantes son practicantes del islam. No obstante, musulmanes y católicos conviven en paz.

¹⁴ Datos actualizados del trabajo realizado por Leyre Gil y Jaime Otero.

¹⁵ Una versión previa a esta sección se publicó en *El español en Gambia en La enseñanza del español en África Subsahariana*, Ed. Serrano Avilés, J. Catarata-Casa África p.263-265

Según el informe sobre desarrollo humano de 2015 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP), Gambia es uno de los países más pobres del mundo, con una población de 1,9 millones de habitantes y una tasa de alfabetización del 52 % (Jahan, 2015). Las cifras más actualizadas sobre el IDH, lo sitúan en la posición 175 de los 188 indexados, con un IDH de 0,441. Este dato lo incluye dentro del grupo de los países con menor IDH del mundo, (Jahan, 2015: 210).

A estos factores se suma la situación lingüística latente en el país, caracterizada por acoger entre sus 11.300 km² diez lenguas en uso, dato que, teniendo en cuenta su reducido tamaño, convierte a este territorio en un país multilingüe. El inglés es la lengua oficial en el campo administrativo y en materia educativa; sin embargo, el mandinga, el fula y el wolof se escuchan a diario y son las tres lenguas nativas más habladas. Además de estas lenguas vernáculas, se hablan, entre otras, el serahule y el jola-fonyi (lengua nativa del presidente). Según los datos obtenidos de la enciclopedia *Ethnologue* (Lewis, 2016) hay once lenguas en Gambia, diez son vernáculas: fula, jola-fonyi, karon, mandinga, mandjak, maninkakan, n'ko, serahule, serer-sine, wolof, y una colonial, el inglés.

País	Lengua oficial	Lenguas vernáculas principales	Lenguas francas
Gambia	inglés	fula jola-fonyi karon mandinga mandjak maninkakan n'ko serahule serer-sine wolof	wolof mandinga

TABLA 4. Diversidad lingüística en Gambia. Fuente: adaptación de Lewis (2016)

Parte de la peculiaridad que atribuimos a este territorio radica en que ninguna de las lenguas de su perfil lingüístico son exclusivas de Gambia, de hecho, todas ellas pueden encontrarse en los países vecinos: Senegal, Guinea Bissau, Guinea y Mali (Juffermans y McGlynn, 2009: 332). Las lenguas presentes en el territorio gambiano pertenecen al filo niger-congo y se distribuyen en dos ramas, las lenguas mandé y las lenguas atlántico norte. El filo mandé se subdivide en dos, las mandiga (bambara, jahanka y mandinga) y las atlánticas. Existe un debate sobre las lenguas mandiga, algunos académicos discuten si deberían o no llamarse de forma distinta o todas ellas de igual forma (Prah, 2003), puesto que los hablantes de estas lenguas

pueden comunicarse sin dificultad y tienen en común la historia y la cultura (Sullivan 2004; Vyndrine *et al.*, 2000).

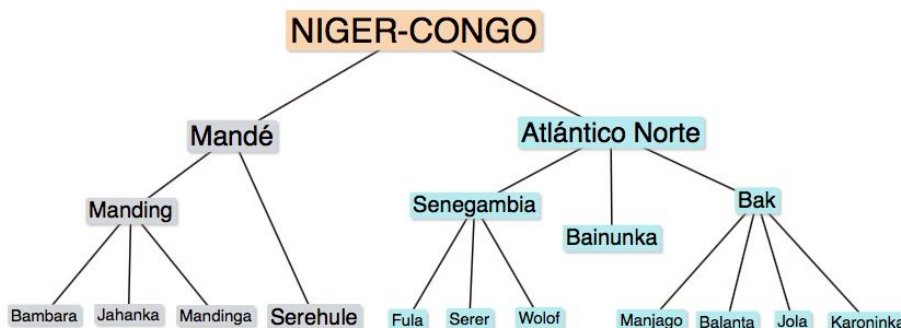


FIGURA 2. Esquema de la genética de las lenguas de Gambia (adaptado de Juffermans 2009)

Tanto la revisión bibliográfica como las observaciones etnográficas nos permiten afirmar que más del 40 % de la población habla mandinga. No obstante, es preciso mencionar que a causa del proceso de *wolonización* presente en el territorio gambiano y originado por el gran flujo de refugiados senegaleses, cuya lengua predominante es el wolof, el mandinga ha perdido su estatus de lengua franca en las zonas urbanas (Mc Laughlin, 1995: 153-168). No solo ha ganado terreno lingüístico debido al incremento de su número de hablantes, sino que el aumento del uso del wolof se debe también al enorme poder comercial que los refugiados senegaleses han traído consigo, posicionándolo como lengua franca para el comercio. Al observar los intercambios lingüísticos realizados en las zonas más turísticas de Gambia, se aprecia que el wolof es la lengua indígena más utilizada, seguida por el mandinga, puesto que, tal y como ocurre en muchos territorios africanos, sus habitantes son competentes comunicativamente en más de una lengua vernácula. El wolof está ganando terreno lingüístico al mandinga, así lo comprobamos al analizar los resultados de las encuestas¹⁶ realizadas a los estudiantes de español de la UG, en las que se preguntaba qué lenguas utilizaban más a menudo para los intercambios comunicativos diarios. Estas encuestas nos permitieron comprobar la diversidad lingüística del territorio y evidenciar que el 98% de los estudiantes se consideraba

¹⁶ Durante el curso 2011-12 los estudiantes que asistían a las clases de español completaron tres encuestas, redactadas y evaluadas por la autora, con el objetivo de obtener datos referentes a la demolingüística de los aprendientes, los intereses que les motivaban a estudiar español, averiguar sus conocimientos previos de la lengua y la cultura que rodea la lengua española, determinar de qué facultades provenían, conocer si utilizaban las TIC y si estaban interesados en la implementación de las TIC en las clases de ELE. Un total de 97 estudiantes completaron las encuestas.

usuario habitual de wolof, pero además, también mostraron que el mandinga era la segunda lengua vernácula más utilizada entre nuestros aprendientes.

La siguiente tabla adaptada de la *Ethnologue* (Lewis, 2016) muestra una visión esquemática de la variedad lingüística de este país y de las regiones¹⁷ en las que se utilizan las diversas lenguas vernáculas. Asimismo, permite apreciar que a lo largo y ancho de este territorio conviven un gran número de lenguas precoloniales, lo que convierte al país más pequeño del continente en un territorio multilingüe y dota a sus habitantes de la capacidad del plurilingüismo.

Aunque el mandinga sea la lengua vernácula con mayor número de hablantes nativos, tal y como apreciamos en la tabla 5, las herramientas de recogida de datos revelan que el wolof se prefiere al mandinga en las zonas turísticas de Gambia, en la universidad, en muchas escuelas y en el ámbito comercial.

Lengua	Número de hablantes nativos	Zona
Inglés	1.000	Lengua oficial de todo el territorio
Fula	295.000	Extendida por todo el territorio (no tiene una zona concreta)
Jola-Fonyi	67.000	Distrito Sudoeste
Karon	6.000	Distrito Oeste y la costa sur, desde la frontera de Senegal hasta Brikama
Mandinga	510.000	Distrito Oeste
Mandjak	26.300	Oeste y sur del río
Maninkakan	3.300	Este
N'ko	0	Desconocido
Serahule	156.000	Sureste
Serer-sine	31.900	Noroeste
Wolof	185.000	Distrito Oeste, División Sur y Central del Río

TABLA 5. Distribución lingüística en Gambia (Lewis 2009; 2016)

No solo la situación lingüística es complicada en Gambia, también la situación política y la educativa, lo que supone que la política lingüística del país no sea la más oportuna para desarrollar programas de lengua extranjera debido a las regulaciones imprecisas sobre el papel de las lenguas vernáculas y extranjeras. A pesar de que el gobierno aboga por la educación gratuita hasta los doce años y recomienda utilizar el inglés como lengua vehicular en ámbitos académicos, la falta

¹⁷ Estas cifras pertenecen a la investigación dirigida por Vital Tama Bena que se centró en analizar la presencia de la enseñanza de ELE en Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Senegal, Benín, Mali, la República Centroafricana y Burkina Faso. Aunque este estudio no documenta toda la región subsahariana, se trata de una de las primeras investigaciones de este tipo y los resultados ofrecen una visión parcial de la situación.

de recursos humanos y materiales dificulta la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, creemos que algunas de las razones fundamentales por las que muchos gambianos no son hablantes nativos del inglés son: la falta de profesorado, el analfabetismo funcional en sus lenguas maternas y que la educación nos es gratuita.

La introducción de otras lenguas en el sistema educativo público es un gran reto por las dificultades mencionadas previamente, pero también un hecho tal y como se constata en esta investigación. El éxito en la creación y crecimiento del departamento de español de la UG, entre 2011 y 2015, junto con el apoyo logístico mostrado por los miembros de dicha institución demuestra que existe un interés real por el aprendizaje de la lengua cervantina.

2.1.3.1. IMPACTO DE LA POLIGLOSA Y LA DIGLOSA EN LA INCLUSIÓN DE PROGRAMAS DE LENGUA EXTRANJERA

A pesar de los intereses mostrados por los diferentes líderes de los países subsaharianos por preservar el uso de las lenguas vernáculas en ámbitos oficiales y públicos, la fuerza de las lenguas coloniales ha provocado un desuso en dichas esferas. Consecuentemente, han ganado terreno a las lenguas pre-coloniales y han provocado una gran distancia social entre las generaciones más mayores, que no son competentes en las lenguas colonizadoras, y las generaciones más jóvenes que se han visto más expuestas a las lenguas europeas. Otra consecuencia de este escenario es que “la división lingüística ha favorecido la promoción de las lenguas coloniales hasta llegar a ser consideradas lenguas oficiales, aunque solo un 26,7% de los subsaharianos las hablen a nivel nativo” (Gil y Otero, 2009: 62).

Se prevé que la diglosia y poliglosia de las diferentes zonas de África Subsahariana continuará durante mucho tiempo. Por un lado, las lenguas locales se utilizarán para intercambios personales y las coloniales para realizar funciones administrativas, educativas y empresariales. No se puede estimar cuánto tiempo tardará una de estas lenguas vernáculas en extinguirse porque su uso continuo entre miembros de la misma etnia promueve la herencia lingüística. Por ejemplo, en Gambia, muchos niños aprenden inglés en el colegio, sin embargo prefieren comunicarse con sus familiares y amigos en alguna de las lenguas vernáculas del país. A pesar de su continuo uso, algunas de las lenguas locales de Gambia están consideradas como lenguas en peligro de extinción porque tener unas cifras muy reducidas de hablantes nativos, como ejemplo podemos mencionar el n’ko que no tiene hablantes como lengua materna.

Este análisis de la situación lingüística de África Subsahariana muestra el plurilingüismo latente en esta minúscula zona geográfica. Aunque se trate de un contexto complicado, estimamos que desde el punto de vista lingüístico, es óptimo para el aprendizaje de otras lenguas extranjeras, puesto que los habitantes están habituados a manejar más de dos lenguas en sus interacciones comunicativas diarias, por lo que han desarrollado unas habilidades cognitivas óptimas para el aprendizaje de lenguas. Baste como muestra, los aprendientes del programa de español, en el que muchos son competentes comunicativamente en wolof, mandinga e inglés porque necesitan conocer las lenguas para conseguir distintos objetivos cotidianos. Las entrevistas personales desvelaron que la motivación personal es una razón fundamental para desarrollar sus capacidades lingüísticas y de esta forma, poder ser capaces de entender las diferentes lenguas y utilizarlas eficazmente. Esta afirmación nos invita a reflexionar sobre los diferentes factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. En primer lugar, es importante considerar la motivación, sobretudo en contextos plurilingües, puesto que se considera como uno de los más relevantes. En el contexto de la presente investigación, la motivación es lo que empuja al gambiano a aprender wolof, mandinga e inglés, su necesidad para realizar intercambios comerciales hace que la motivación aumente y por lo tanto su proceso de aprendizaje sea más significativo. A la hora de incluir una nueva lengua extranjera en los sistemas educativos de países multilingües será determinante, para el éxito del programa, que los estudiantes de la nueva lengua sientan una motivación concreta hacia su estudio y aprendizaje.

Las sociedades multilingües otorgan diferente importancia a las lenguas que se hablan dentro de sus fronteras. Ateniéndonos a la diversidad lingüística de los países subsaharianos es posible declarar que no todas las lenguas tienen la misma importancia dentro de la sociedad. De esta aserción, podemos deducir que algunas lenguas pueden unir a grupos sociales, como pueden ser las vernáculos, por ejemplo en Gambia, el wolof y el mandinga unifican lingüísticamente algunos territorios gambianos. Mientras que por el contrario, puede ampliar la distancia entre los interlocutores, tal y como ocurre en este territorio con el inglés, lengua oficial o colonizadora. El conocimiento o no de esta lengua provoca situaciones de desigualdad lingüística entre generaciones diferentes y entre las esferas sociales.

Estos dos factores, la motivación y la distancia social, que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje de otra lengua, son variables determinantes a la hora de introducir una lengua extranjera en los sistemas educativos de países multilingües. Por lo tanto, es necesario analizar la actitud que tiene la población hacia el

multilingüismo y sobre todo hacia la lengua colonizadora, para poder anticipar el tipo de relación que tendrán con la nueva lengua que se incluirá en los programas escolares del país.

En el caso de Gambia, la propuesta del español tuvo una gran aceptación y acogida. El hecho de que la lengua no se relacione con la historia colonizadora del país es un aspecto que elimina las connotaciones negativas que suelen acompañar a las lenguas colonizadoras, además, el español es una lengua extranjera que puede unir a sociedades por ser su cultura y tradición internacionalmente conocidas. En Gambia, muchos gambianos conocen aspectos culturales y sociales de España, por ejemplo, siguen la liga de fútbol española y son capaces de realizar intercambios comunicativos muy básicos en los que se incluyen saludos y despedidas debido al alto índice de turistas españoles que visitan este país. Este hecho, junto con el interés personal que muestran hacia la lengua española, porque muchos de sus parientes emigraron a España, permite pronosticar que el español puede ser un idioma que tenga éxito si se introduce como lengua extranjera en el sistema educativo. Dado que si consideramos las razones recién expuestas, apreciamos que el grado de motivación por aprender esta lengua es alto. Además, podemos añadir que en cuanto al aspecto social, es una lengua que no se relaciona con la historia colonizadora por lo que no provoca rechazo a la hora de aprenderla. El estudio que aquí se presenta trata de demostrar que es posible la inclusión del español en la oferta educativa del sistema universitario e incluso a nivel escolar. Sostenemos nuestra hipótesis teniendo en cuenta la buena aceptación que tuvo entre los miembros de la comunidad académica de la UG durante el curso 2011-2015 y porque consideramos que potencialmente puede tener un impacto positivo en el desarrollo del país.

En las líneas previas, hemos analizado la importancia de la motivación a la hora de introducir una lengua extranjera en un sistema educativo de un país subsahariano, así como la relación de la lengua extranjera con la historia colonizadora del país, además de estos factores es necesario también observar la relación que existe entre las lenguas vernáculas y la lengua oficial que conviven en estos territorios. Tal y como se aprecia en la tabla 3, en muchos de los países de África Subsahariana hay dos lenguas oficiales, siendo una la del país colonizador y la otra, una vernácula.

En los países subsaharianos es común apreciar que los habitantes no son competentes en la lengua colonizadora, aunque algunos la comprendan y puedan usarla para intercambios comunicativos concretos. Por otro lado, es habitual

apreciar que los subsaharianos son competentes en más de una lengua vernácula. Este hecho puede ser desmoralizador a la hora de intentar introducir lenguas extranjeras europeas en los sistemas educativos subsaharianos, puesto que si los ciudadanos de estos países no han sido capaces de adquirir la lengua colonizadora, puede ser un tanto ambicioso introducirles una tercera lengua extranjera no africana. Aún así, este dato no es tan desalentador, porque como ya se ha explicado previamente, la relación social entre la lengua colonizadora y la población es un factor negativo a la hora de adquirir dicha lengua europea. Sin embargo, si consideramos la inclusión del español en Gambia, por ejemplo, este rechazo no se sentirá al ser una lengua que no tiene ningún vínculo con la lengua colonizadora.

Por otro lado, el hecho de que los africanos sean plurilingües es un dato alentador a la hora de introducir otra lengua extranjera en el sistema educativo, si son capaces de hablar más de dos lenguas vernáculas y ser relativamente competentes en la lengua colonizadora implica que su capacidad lingüística está altamente desarrollada. No obstante, para explotar al máximo las habilidades cognitivas innatas en los hablantes plurilingües gambianos, será necesario realizar una selección meditada de la metodología y enfoque pedagógico que pondremos en práctica en este contexto.

Para ello, antes de proceder a la selección de los fundamentos metodológicos, es necesario analizar las bases del sistema educativo y los recursos disponibles para valorar si es posible incluir un programa de lengua extranjera en este territorio. Concretamente, investigaremos la evolución del sistema educativo del país, las características de las políticas educativas y su atención a las políticas lingüísticas, la tasa de alfabetización, los recursos humanos y materiales disponibles y la presencia o ausencia de una financiación sólida para la creación de un programa de lengua extranjera.

En la siguiente sección de este capítulo se realiza un recorrido histórico sobre la creación del sistema escolar en Gambia, se presentan las diferentes políticas educativas implementadas hasta la actualidad y se analiza el papel de las políticas lingüísticas enmarcadas en la política educativa global. El objetivo es contextualizar el ámbito educativo de este país con la intención de entender qué tipo de alumnado llega a la UG, a qué paradigma educativo ha estado expuesto hasta acceder al ámbito universitario y descubrir las estructuras curriculares implementadas durante la etapa escolar.

Consideramos que es necesario conocer con precisión el contexto educativo previo al nivel universitario para poder diseñar un programa curricular de lenguas

extranjerías que sea efectivo en este contexto. Por lo recién mencionado, la sección siguiente finaliza con una descripción detallada de las características institucionales de la UG que incluye la organización de los estudios universitarios, el perfil del aprendiz y los recursos materiales y humanos disponibles.

2.2. REVISIÓN DIACRÓNICA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GAMBIANAS Y ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN REFERENCIA A LA INCLUSIÓN DEL PROGRAMA DE ELE EN GAMBIA

Es crucial describir y comprender el contexto donde este estudio se ha llevado a cabo para poder analizar, desde una perspectiva crítica, todos los factores que influyen en el diseño curricular de un programa de lengua extranjera debido a que la economía, la historia política y el panorama lingüístico de un territorio tienen una influencia directa en la estructura del sistema educativo y en el proceso de diseño curricular.

Dado que hasta el momento hemos descrito la demolingüística de Gambia, en esta sección el objetivo es profundizar en las raíces del sistema educativo. Para ello, analizaremos su evolución con el fin de entender los procesos que se han llevado a cabo hasta la actualidad en lo que se refiere a las revisiones y mejoras de las políticas educativas y del contenido curricular, para tenerlos en cuenta a la hora de diseñar el currículo del programa de ELE.

En el primer apartado (2.2.1.) vamos a presentar la historia colonizadora de Gambia y analizar cómo ha influido en el sistema educativo actual y en las políticas educativas. En la segunda sección (2.2.2.) explicamos cómo han evolucionado las diferentes políticas educativas en este territorio, a través de una revisión diacrónica que abarca desde principios de siglo XX hasta llegar a la situación actual. En el tercer apartado (2.2.3.) analizamos la posición y relevancia de las lenguas vernáculas, la lengua colonizadora y otras lenguas extranjeras en las políticas lingüísticas que se han presentado en la sección previa para poder analizar la posibilidad de incluir en futuras revisiones el programa de español en la política educativa.

2.2.1 IMPACTO DE LA HISTORIA COLONIZADORA DE GAMBIA EN EL DESARROLLO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Esta investigación pretende proponer un modelo de diseño curricular sostenible y duradero para asegurar la enseñanza de ELE en Gambia teniendo en cuenta las políticas educativas del país. El estudio de la evolución del sistema

educativo nos ayudará a encontrar la forma más adecuada para introducir el programa de ELE en las políticas educativas gambianas y conocer las características específicas que debe tener, tanto económicas, como metodológicas, como en lo referente al contenido curricular.

La historia colonizadora de este pequeño país se caracteriza por el papel protagonista que ha tenido el río que le da nombre, que tal y como explica Rubin (1981) era la puerta de entrada al África Occidental:

The Gambia River for centuries proved one of the major avenues into the West African hinterland, being navigable by ocean sailing craft for some 265 miles, to a distance of 288 miles by boats with a draft of less than one fathom. (Rubin, 1981: 1)

El río Gambia se consideró una ruta de comercio excelente para trasladar los bienes que se encontraban en la parte occidental de África, entre ellos esclavos, marfil y oro. La estrecha franja de tierra que circunscribe Gambia en la actualidad acogió hasta su independencia a una gran variedad de etnias y religiones que difundirían las semillas del paisaje etnográfico gambiano. Hasta el siglo XV, los mandingas se apropiaron de las riveras del río Gambia, lograron el poder del comercio fluvial y una mejora de la economía de la zona. Fue a mediados de este siglo, cuando los portugueses llegaron a las costas gambianas y el río se transformó en una vía de transporte, desde el interior a la costa, de las riquezas que albergaban los territorios de África occidental.

Casi dos siglos después del contacto lusitano con el río Gambia, el Imperio Británico, en su búsqueda por recobrar su poder colonial, compró los derechos comerciales y territoriales. La transferencia de poder provocó el comienzo de una crisis, que duraría más de doscientos años entre Gran Bretaña y Francia que había colonizado Senegal y, por lo tanto, estaba interesada en el enclave gambiano. Los británicos convirtieron Gambia en una mina de esclavos y utilizaron este hecho para negociar con comerciantes que se encontraban en el interior del continente mientras que los conflictos franco-británicos continuaban su auge a lo largo del siglo XVIII.

En 1806 se prohibió la trata de esclavos y la capital de Gambia, llamada Bathurst durante la colonización británica, aprovechó su situación geográfica estratégica para controlar el comercio que tenía como paso obligado el río Gambia. Dos décadas más tarde, la ciudad se incorporó a la administración británica presente en la costa occidental africana bajo el mando del Gobernador de Sierra Leona. Durante el siglo XIX África Occidental no solo protagonizó un flujo de

colonizadores europeos sino que simultáneamente ocurrieron guerras religiosas que concluyeron con la islamización del territorio gambiano. Fue a partir de este momento cuando las escuelas tradicionales islámicas, también conocidas como *Maglish* (Jammeh, 2012: 24), se establecieron en el país, aunque la educación islámica comenzó mucho antes de la llegada de los británicos. Ya en 1751 se documentaron al menos unos quince pueblos distribuidos por diferentes lugares en Gambia habitados principalmente por comunidades musulmanas y en los que se utilizaba la educación tradicional islámica (Gray, 1940: 328). De hecho, y como prueba que demuestra lo que sostiene Gray, en la actualidad estos territorios todavía se reconocen como lugares de gran tradición educativa islámica (Jammeh, 2012: 23).

A mediados de siglo XIX, Gambia fue proclamada colonia, se nombró a un Gobernador para el territorio y se crearon tres niveles de gestión gubernamental: el legislativo, el ejecutivo y el judicial. Unos años más tarde, tras muchos conflictos entre franceses y británicos, en 1889, y mediante la Convención anglo-francesa, se establecieron las fronteras geográficas que se conocen en la actualidad:

(...) The boundary agreed upon in 1889 and demarcated on the ground in the 1980s became the permanent boundary between The Gambia and Senegal. (Hughes y Perfect, 2008: 7)

A partir de este momento las actividades comerciales y administrativas se centraron en la capital y se reconoció el sistema de protectorado de las zonas rurales (Gray, 1940: 483) hasta que en 1902 Gambia accedió al sistema administrativo Británico en el que los *chiefs* gobernaban las localidades bajo la supervisión de los inspectores (*commisioners*) coloniales.

El primer colegio misionero se fundó en 1822, fue una escuela para niñas a la que le siguió un colegio para niños. Estas escuelas mantenían las líneas de actuación de las British Charities Schools (Thakur, 1969: 4). Los misioneros cristianos fueron los encargados de administrar la educación en un contexto islámico en el que tuvieron lugar continuos conflictos entre los educadores misioneros y los padres de tradición musulmana, opuestos a la educación religiosa cristiana que recibían sus progenitores. La realidad era que educar a los gambianos no era una de las prioridades, por el contrario su objetivo era reclutar a nuevos creyentes para difundir el cristianismo (Jammeh, 2012: 23, Apud Ball, 1984). La intención de la educación occidental en Gambia era asegurarse que los gambianos aprendían a leer para poder entender las doctrinas religiosas y servir como catequistas y pastores

locales, en palabras de Ball (1994) “convertirles en cristianos civilizados” (Ball, 1994: 118-119). Además del fuerte componente cristiano en torno al cual giraba el currículo de las escuelas misioneras, también destacaron por su carácter elitista. Muchos africanos optaron por esta educación cristiana porque facilitaba el acceso a puestos de poder en la administración del gobierno vigente.

En 1930 se constituyó el Departamento de Educación en un ambiente educativo complejo. Su objetivo era administrar los subsidios financieros a las escuelas misioneras así como inspeccionar el funcionamiento de las mismas (Government of the Gambia, 1976: 1). Los conflictos relacionados con el contenido curricular de las escuelas misioneras condujeron a la creación de unos colegios híbridos que consistían en una combinación de la estructura occidental importada por los colonizadores y la educación islámica propia de las escuelas tradicionales denominadas *Maglish*. Esta hibridación dio lugar a lo que en la actualidad se conoce por *Madrassas* (Jammeh, 2012: 23). Los británicos impusieron el inglés como lengua vehicular de la enseñanza y a finales de la década de los cuarenta, solo existían diez escuelas en el territorio gambiano (Faal, 1997: 80).

En 1950, después de la Segunda Guerra Mundial, se introdujo un gobierno mixto, dividido en dos consejos, el legislativo con miembros elegidos por los gambianos y el ejecutivo, cuyos miembros habían sido elegidos por el gobernador y su labor se centraba en asesorarle en la toma de decisiones. El gobierno legislativo se encargaba de dialogar sobre los retos de la colonia y proponer nuevas leyes o reformas a las vigentes, mientras que el ejecutivo, liderado por el Gobernador, representante del gobierno británico, tenía el poder de aceptar o rechazar las leyes propuestas (Faal, 1997: 80). Ambos consejos eran los responsables del proceso de creación de nuevas políticas para el territorio, los ministros gambianos nombrados para formar parte del consejo legislativo trabajaban paralelamente con los oficiales británicos en el desarrollo de nuevas políticas y leyes. Fue a partir de este momento que se instauraron dos fases para la aprobación o rechazo de las nuevas propuestas.

El 18 de febrero de 1965, Gambia se independizó de Gran Bretaña y, cinco años más tarde, se convirtió en una república. A pesar de haber conseguido la independencia de los colonizadores, la estructura gubernamental se mantuvo y se considera uno de los residuos del período colonial junto con la estructura del sistema educativo que es prácticamente un calco del que se instauró durante la etapa de la conquista británica.

En la actualidad, Gambia está legislada por la Constitución de 1997. El líder del país y del gobierno es el Presidente Yahya Abdul-Aziz Jemus Junkung Jammeh,

más conocido como Yahya Jammeh, que accedió al poder en 1994 tras un golpe de estado y dos años después fue nombrado presidente del país. Desde entonces, ha sido reelegido en las elecciones que se celebran cada lustro.

A partir de este momento, la estructura gubernamental es muy similar a la heredada de la época colonial y está dividida en el Parlamento y el Gabinete. El Parlamento se ocupa del ámbito legislativo, está integrado por cincuenta y tres miembros que constituyen la Asamblea Nacional, cuarenta y ocho de los cuales han sido elegidos por votación, mientras que los cinco restantes han sido designados por el Presidente. El Gabinete o Consejo Ejecutivo lo integran varios de estos ministros liderados por los cinco ministros nombrados por el Presidente. La aprobación de una nueva ley pasa por dos fases, la legislativa y la ejecutiva, aunque el poder real recae en el Gabinete, que tiene los mismos roles que la oficina del Gobernador en la época colonial, por lo que se aprecia que, al igual que ocurrió durante la colonización con el Gobernador, en la actualidad es el Presidente quien tiene un poder absoluto en la toma de decisiones una vez superadas las dos fases de aprobación de nuevas políticas.

En vista de todo lo anterior, es posible afirmar que el sistema educativo gambiano es un residuo del sistema occidental impuesto durante la colonización de este territorio. Asimismo, no debemos olvidar que durante el periodo colonial se establecieron las escuelas *Madrassas* que combinaron características de las escuelas misioneras y las escuelas tradicionales islámicas. Lo aquí expuesto nos muestra el inmenso papel que el residuo colonial ejerce en la creación del sistema educativo del país colonizado y nos obliga a analizar cómo esta influencia se refleja en el diseño de las políticas educativas. Además, comprender el impacto del colonialismo en el desarrollo de las políticas educativas y conocer quiénes son los agentes responsables de gestionar los cambios puede facilitar la labor de diseñar un plan de renovación.

2.2.2. ANÁLISIS DIACRÓNICO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS GAMBIANAS

Examinar las diferentes políticas educativas que han estado vigentes en la historia de Gambia nos ayuda a comprender la realidad educativa actual y, ante todo, a distinguir qué factores son los que intervienen en el desarrollo de estas políticas en cada momento de la historia y cómo impactan en el diseño curricular.

Para comprender los acuerdos establecidos en las políticas educativas es necesario entender el contexto (Taylor *et al.*, 1997: 28), por esta razón, en este apartado se presentan las etapas más importantes en el desarrollo del sistema educativo de Gambia. El análisis se presenta cronológicamente con el objetivo de

determinar, en cada época, qué factores influyen en el desarrollo de las políticas lingüísticas y, consecuentemente, en el diseño curricular de las mismas. La revisión comienza con el período de 1903 hasta 1943, para luego analizar el papel del Informe McMath/Allen (1944), continuamos con el impacto del Informe Baldwin (1951), el Programa de Desarrollo Educativo de Gambia 1965-1975, la Política Educativa 1975-1986, la Política Educativa 1988-2003, la Política Educativa 2004-2015 vigente durante la presente investigación doctoral y, concluimos, con una breve mención a la nueva política (2016-2030).

2.2.2.1. PANORAMA EDUCATIVO ENTRE 1903 Y 1943

Se puede afirmar que las cuatro décadas incluidas en este periodo, que se revisa a continuación, fueron determinantes para que el Gobierno colonial tomara medidas efectivas destinadas a mejorar la calidad de las escuelas y el sistema educativo gambiano, cuyos cimientos, todavía inestables, necesitaban de un fuerte apoyo gubernamental para adquirir solidez.

En 1901 se asignó a Gambia su propio Inspector de Educación, independiente de Sierra Leona, y se informó de que debía acatarse a las regulaciones aprobadas en el decreto educativo de 1882. Este decreto fue un intento de organizar el sistema educativo y se mantuvo hasta 1903, a partir de esta fecha se realizaron múltiples revisiones en 1906, 1907, 1908, 1910, 1917, 1925, 1933 (Thakur, 1969: 53). El objetivo del gobierno era intentar dotar a Gambia con un sistema educativo sólido, pero los continuos cambios, los problemas de contenido curricular entre las escuelas gubernamentales y las de las misiones, la falta de financiación, la inexistencia de programas de formación de profesorado y la descoordinación entre las escuelas sitas en la colonia y en el protectorado fueron detonantes para la creación de una entidad propia para la gestión de la educación en Gambia. En 1930 se creó el Departamento de Educación, aunque no fue hasta 1933 que su sede se estableció en Barthust, la actual capital de Gambia (Thakur, 1969: 60).

Este periodo, de cuarenta años, se caracteriza por la inestabilidad y la búsqueda de soluciones para establecer un sistema educativo estable. Tanto los representantes del gobierno colonial como los responsables locales y de las misiones mostraron su acuerdo en cuanto a la necesidad de aunar fuerzas para mejorar la situación. En 1903 solo había una escuela del Gobierno en Barthust y pasaron veinte años más para crear otras dos, mientras tanto, los misioneros expandían sus escuelas a pesar de carecer de recursos económicos. Una de las regulaciones que se aprobaron, durante esta etapa de cambio, fue la necesidad de colaboración entre las

escuelas del gobierno y las de las misiones, a partir de este momento se disciernen dos retos que las escuelas gambianas deben superar. El primero es la falta de profesores formados y el segundo, estrechamente vinculado al primero, es económico. El primer problema comenzó a resolverse en 1928 cuando se estableció la escuela de formación de profesores (Thakur, 1969: 67), el obstáculo económico todavía perdura en la actualidad.

A pesar de haber llegado a acuerdos de colaboración entre las diferentes escuelas gambianas, el problema de contenido curricular volvió a surgir destapando una realidad: las escuelas gubernamentales orientaban sus objetivos pedagógicos a la conversión política de sus estudiantes, mientras que las escuelas misioneras trataban de influir en la formación religiosa (Thakur, 1969: 77).

En 1937, el gobierno, teniendo en cuenta la experiencia previa en el ámbito educativo, nombró a R.C. Allen como responsable del departamento de Educación y comenzó un período muy fructífero en el desarrollo de una política educativa sensata que apreciaba a todos los agentes involucrados y era consciente de la necesidad de solicitar ayuda externa para asegurar la financiación del proyecto. A pesar de los logros que se consiguieron entre 1937 y la publicación del Informe McMath/Allen, todavía queda mucho camino por recorrer para conseguir dar estabilidad a un sistema caracterizado por la falta de profesores cualificados, los problemas financieros y los conflictos sobre la inclusión de la religión en el currículo educativo.

Con las medidas propuestas por Allen se disminuyó el índice de absentismo escolar y el Gobierno adquirió el control sobre la educación primaria y secundaria en la Colonia y el Protectorado. Esto supuso que las escuelas misioneras dependieran del Gobierno en caso de que quisieran abrir nuevos centros o convertir sus clases de catequismo en escuelas (Thakur, 1969: 89). Gambia se dirigía en la dirección correcta para establecer una política educativa que favoreciera a todos sus ciudadanos, sin embargo, todavía había que mejorar algunos aspectos que preocupaban a los expertos en educación de la época, entre ellos caben destacar: el volumen de niñas que asistía a las escuelas, la financiación de los salarios de los profesores y la regularización de los contenidos curriculares. Muchos de estos aspectos fueron analizados por la Dra. McMath y revisados por R.C. Allen tal y como se explica en el siguiente apartado.

2.2.2.2. INFORME MCMATH/ALLEN (1944)

En 1943, la Gobernadora Hilary Blood solicitó los servicios de la Dra. A.M. McMath, funcionaria del gobierno de Sierra Leona en el departamento de educación, los objetivos de su visita eran:

To investigate infant education with special reference to kindergarten work, to investigate female elementary education, and secondary education with special reference to the training of girls for Government posts, to investigate the training of female teachers with particular reference to facilities for training classes in Sierra Leone, to investigate local methods of training in domestic science, to advise as regards such short-term steps as could be taken to improve infant and female education and the training of female teachers in conditions obtaining in war time, and to advise regarding a long term programme for similar developments to be included in the Gambian post-war educational development scheme. (Thakur, 1969: 91)

Las observaciones realizadas por McMath permitieron la formulación de una serie de recomendaciones y propuestas que deberían implementarse para mejorar el sistema educativo gambiano. Cabe destacar, el traspaso de responsabilidad que McMath propuso en lo referente a la financiación de los materiales escolares, mientras que los edificios se mantendrían como propiedad de las misiones, todos los materiales necesarios para impartir clases serían sufragados por el gobierno colonial (Thakur, 1969: 92). Asimismo, declaró al Gobierno como único responsable del pago de los salarios a los profesores, además, planteó la posibilidad de que los profesores fueran funcionarios del Gobierno y que se estudiara la viabilidad de ofrecerles una pensión de jubilación (McMath, 1943: 5-6). Otra medida que recomendó fue la creación de un puesto gubernamental *Lady Education Officer* cuya responsabilidad era ayudar al director de la oficina de educación en todos los asuntos relacionados con la educación de los menores y en particular de las niñas (Thakur, 1969: 92). Aunque una gran mayoría de las sugerencias se circunscribían en el terreno de la educación primaria y se dirigían a las niñas, también analizó la educación secundaria y volvió a resaltar la importancia de vincular directamente al gobierno tanto económica como estructuralmente.

La mayoría de las medidas específicas del Informe McMath estaban dirigidas a las niñas, como por ejemplo, la creación de escuelas e internados solo para ellas o la posibilidad de enviar a alumnas a Sierra Leona para continuar su formación. Dadas estas características, Allen, que en aquel momento era el director de Educación en Gambia, sintió la necesidad de complementar el Informe McMath con unas medidas

destinadas específicamente a los estudiantes varones, como la creación de escuelas para niños y la vinculación económica del gobierno con estas escuelas.

El Informe McMath/Allen fue un documento muy relevante para el desarrollo del sistema educativo gambiano, puesto que otorgaba al gobierno un mayor control sobre la educación primaria restando poder a los misioneros que eran los que hasta el momento habían dirigido los centros educativos. El traspaso de poder supuso un golpe para las Iglesias que mostraron su oposición respecto al Informe McMath/Allen aun así, accedieron a las medidas propuestas ya que carecían de recursos económicos y aceptaron la financiación gubernamental (Thakur, 1969: 95). La intervención de Cox, asesor educativo del Consejo de Educación, fue necesaria para mediar con las misiones que se sentían amenazadas con la centralización gubernamental del sistema educativo. Las conversaciones condujeron a la publicación del Acuerdo de Cox en 1945 que incluía las medidas propuestas por McMath y Allen una vez terminados los diálogos entre el Gobierno y las Misiones (Thakur, 1969: 99).

Las medidas propuestas por McMath y Allen se resumen en el traspaso de responsabilidad de las misiones al gobierno colonial que, con efecto en 1945, tendría responsabilidad financiera sobre las escuelas misioneras y que a partir de esta fecha serían consideradas escuelas del gobierno (Jammeh, 2012: 27). La reorganización del Consejo de Educación junto con la creación de nuevos puestos gubernamentales para gestionar los conflictos que surgían en el ámbito educativo son otras medidas implementadas tras la intervención de McMath y Allen:

The importance of the policy that evolved between 1943 and 1946 lay in that the Government did not yield to the unreasonable pressure of the Churches, but at the same time, it could not altogether discount their views: basic principles were not compromised, yet a great deal of flexibility was allowed in practice. The result was that the “true educational interests of the children of Bathurst” were really put first. (Thakur, 1969: 103)

Con el fin de mejorar la política educativa gambiana las medidas propuestas se implementaron durante un lustro hasta que en 1951, y una vez observadas las deficiencias de la primera política educativa de Gambia, se decidió realizar una evaluación de la situación para reestructurar y restablecer las responsabilidades de los agentes activos en el sistema educativo (Thakur, 1969: 110).

2.2.2.3. INFORME BALDWIN (1951)

Thakur (1969) explica que “by 1951 the Government had come to appreciate the limitations of the patch-work in education, and was anxious to review education in its entirety. The Baldwin Commission was to fulfil this task” (Thakur, 1969: 110).

Esta comisión estaba formada por una sola persona que iba a ser el encargado de evaluar la situación educativa actual. Para cumplir este objetivo, Baldwin se centró en la revisión de los métodos implementados, los contenidos, el alcance curricular y los objetivos generales vigentes en el Departamento de Educación. Al mismo tiempo, debía centrarse en la ley referente al apoyo económico que se ofrecería a las autoridades locales y las misiones en el ámbito de la educación primaria y secundaria (Thakur, 1969: 110). El pliego de condiciones de la Comisión también incluía la consideración de los derechos y obligaciones de los profesores (Baldwin, 1951: 2).

Baldwin apreció el papel de la Iglesia Cristiana en el panorama educativo y les invitó a trabajar en equipo y a permitir que otras personas ajenas a la Iglesia pudieran trabajar en sus escuelas. Además, insistió en la necesidad de encontrar un equilibrio de poder entre las Iglesias y el Gobierno. Sin embargo, la población culta gambiana inmediatamente estimó que el poder del Gobierno era mayor y que su influencia en el contenido curricular era una realidad que afectaba negativamente al desarrollo académico de sus niños, fue entonces la cuando se propuso la creación de las escuelas técnicas:

Industrial schools were proposed in order to improve the conditions of the peasantry in the colonies through practical training in house hold economy, cottage gardening and agriculture. The labour of children was proposed to be made available towards meeting some of their school expense. In other words, the practical curriculum proposal was to keep Africans on the land instead of attracting them to the modern colonial economic sector. (Jammeh, 2012: 29)

El Informe Baldwin, en el que se incluían treinta y seis recomendaciones para mejorar el panorama educativo gambiano, tuvo una gran acogida en la Asamblea del Consejo Legislativo el 29 de abril de 1952 (Jammeh: 2012, 28). De hecho, solo una de las recomendaciones fue rechazada, la número 20 que sugería la creación de “one independent, co-educational, non-denominational secondary school (Baldwin, 1951: 39)”. El rechazo de esta recomendación era consecuencia del resentimiento gubernamental hacia la educación secundaria que ofrecían los

misioneros y las luchas de poder entre el gobierno y la Iglesia en el proceso de creación de políticas educativas. Sin embargo, la población gambiana reaccionó ante tal injusticia y mostró su interés por el desarrollo de escuelas de secundaria en Gambia.

Tal reacción de la población local apoya las ideas de Rizvi (2007) sobre el papel activo que tienen los colonizados en los procesos de diseño de políticas educativas y el hecho de que no pueden ser considerados como simples observadores del proceso colonizador o personas incapaces de interpretar los cambios expuestos y de resistirse a los discursos dominantes de los colonizadores (Rizvi, 2007: 261). Así lo demostraron los gambianos cuando reaccionaron ante las imposiciones del gobierno colonizador en materia de política educativa, reforzando las teorías de Rizvi (2007) sobre el papel que ejercen los colonizados en el desarrollo de las políticas impuestas por los colonizadores. A pesar de la resistencia de los gambianos, que ya tenían su posición en el gobierno legislativo, la política educativa colonial de Baldwin mantuvo su validez hasta que Gambia logró su independencia.

Baldwin propuso un currículo centrado en la formación de los gambianos para poder cultivar sus tierras, es decir, para mantenerlos en el campo y no en otros ámbitos que estaban regidos por la elite colonial (Jammeh, 2012: 30). Este tipo de enfoque curricular supuso la creación de dos gran retos a superar, el primero hacía referencia a que las aspiraciones académicas que muchos estudiantes albergaban se veían truncadas con este enfoque y, por otro lado, la falta de profesorado para impartir clases en las asignaturas de carácter práctico (Jammeh, 2012: 30). Por último, es importante recordar que uno de los grandes logros alcanzados durante esta época fue la responsabilidad que adquirió el gobierno en cuanto a la financiación de las escuelas y los salarios de los profesores. La centralización económica por parte del gobierno colonial fue un paso importante para facilitar el acceso a la educación a un mayor número de estudiantes gambianos (Thakur, 1969: 119).

2.2.2.4. PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO DE GAMBIA 1965-1975

Hasta la independencia de Gambia la gestión de las políticas educativas había sido liderada por el gobierno colonial que asignaba a expertos como McMath, Allen o Baldwin para realizar estas tareas. A partir de 1965, las responsabilidades del gobierno colonial en el ámbito de políticas educativas se delegaron a la nueva constitución gubernamental. La primera gran revisión fue financiada por la UNESCO y dirigida por Dr. G. F. Sleight (Jammeh, 2012: 30).

El informe de Sleight señaló el contraste en cuanto a la escolarización entre la zona colonial, que se extendía a la capital y las zonas colindantes, y los territorios que abarcaban el protectorado, dispersos en zonas rurales. Las cifras eran alarmantes, el 66% de los niños de las zonas urbanas estaban escolarizados, mientras que en las zonas rurales solo un 16% asistía al colegio (Jammeh, 2012: 30). Para solventar esta disparidad, Sleight propuso la creación de más colegios en las zonas rurales, una mejora en la formación del profesorado, desarrollo de los sílabos y la supervisión de los profesores más jóvenes.

En el ámbito del contenido curricular, Sleight sugirió crear paneles de expertos, según materias, elegidos entre los Ministros de Educación, Salud y Agricultura, la federación de profesores y los profesores de la escuela de formación. Las asignaturas que debían incluirse en el currículo eran inglés, aritmética, estudios rurales para las escuelas del protectorado, ciencias para las de Barthurst, estudios sociales y culturales, estudios coránicos, lenguas vernáculas y música (Jammeh, 2012: 30). La primera política educativa del gobierno independiente incluye en su propuesta curricular una clara mención al papel de las lenguas vernáculas. Desde este momento se abrirá un debate que ha durado hasta la actualidad sobre la posición de las lenguas vernáculas en el sistema educativo gambiano.

Las propuestas del Dr. G. F. Sleight se presentaron en el Informe de la UNESCO *A Survey of Education in The Gambia with Recommendations* en 1965, un año después el gobierno adoptó las medidas y se transformaron en la política educativa de 1965-1975. Al contrario del Informe Baldwin (1951), que encontró detractores, las ideas de Dr. Sleight fueron bien recibidas. El progreso del sistema educativo en los años siguientes se fundamentó en las recomendaciones de Sleight, entre ellas es necesario destacar, por el interés que concierne a esta investigación, el énfasis que se realizó en el desarrollo de los programas educativos teniendo en cuenta contenido curricular, aunque no fue hasta la siguiente política educativa que este aspecto fue desarrollado con más detalle.

2.2.2.5. POLÍTICA EDUCATIVA 1976-1986

La política Educativa de 1976-1986 es la primera de Gambia como República y recoge las medidas a implementar después de diez años como país independiente. Esta política fue desarrollada por un grupo de expertos locales, la UNESCO y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La implementación de la política de 1976-1986 conllevaba tanto cambios estructurales, que afectaban a la

organización del sistema educativo, como curriculares, que impactaban en los contenidos académicos (Jammeh, 2012: 31).

La reorganización del sistema escolar se orientaba en asegurar la creación de un currículo académico frente al currículo práctico propuesto previamente. Se renombraron los centros y se crearon los Institutos de Secundaria que permitían graduarse en el certificado de educación 0-level. Por otro lado, se establecieron las Escuelas Técnicas de Secundaria que ofrecían un currículo orientado a la formación vocacional y técnica. La duración de la escolarización en ambas instituciones debía ser de cinco años, pero las escuelas técnicas solo proporcionaban programas de cuatro. La restructuración de los centros puede que tenga su origen en la diversificación presente en los años setenta en los programas de secundaria (Jammeh, 1993: 15). Los centros debían ofrecer formación académica y profesional para dotar a los graduados con herramientas y habilidades que les permitieran acceder al mundo laboral.

La razón principal que justifica la creación de las Escuelas de Secundaria Técnicas es formar estudiantes que al graduarse puedan producir un crecimiento económico al incorporarse en el ámbito laboral (Government of the Republic of The Gambia, 1976: 6). El plan fracasó por la falta de profesores y recursos pedagógicos para la formación técnica y porque se atribuyó a este tipo de centros la idea de que eran centros de educación de segunda categoría, por lo que muchos estudiantes, una vez finalizada su formación en las escuelas técnicas, intentaron entrar en los Institutos de Secundaria (Jammeh, 2012: 32).

La reforma curricular para la educación primaria incluía cursos en alfabetización en lenguas vernáculas e inglés, matemáticas, ciencias, estudios medioambientales, educación física, economía del hogar y educación nutricional. Otra medida que se propuso en el ámbito curricular era la inclusión del árabe y los estudios islámicos en todas las escuelas. Los retos a superar durante este periodo fueron la transformación de la educación secundaria y el diseño de un currículo nacional (Jammeh, 2012: 32). La política de 1976-1986 fue aprobada por el consejo legislativo y el ejecutivo siguiendo el protocolo del residuo colonial de aceptación de propuestas políticas en dos fases.

2.2.2.6. POLÍTICA EDUCATIVA 1988-2003

En 1986, deja de estar en vigor la política educativa anterior, Gambia se encuentra inmerso en un periodo de crisis económica y necesita apoyo de agentes externos. El Banco Mundial junto con el Fondo Monetario Internacional (FMI)

implementan una serie de leyes y programas cuyo objetivo es reestructurar la economía gambiana (Jammeh, 1993: 23). La crisis política afecta directamente al sistema educativo, así lo apuntan las investigaciones de los analistas económicos Psacharopoulos y Woodhall (1985) que aplicaron los conceptos de equidad y eficiencia al ámbito educativo. Psacharopoulos señaló en 1985 el impacto negativo de los currículos diversificados en las oportunidades laborales de los estudiantes de los centros vocacionales frente a los de los académicos. El Ministro de Educación presentó un borrador de ley de educación para el periodo de 1986-1991, pero fue rechazado por no considerar a todos los agentes involucrados en el ámbito educativo. La razón fundamental fue que se trataba de una ley diseñada por expertos que demostraban sus conocimientos técnicos pero que obviaban información muy relevante que personas del ámbito general podían aportar, tales como las preocupaciones derivadas de la experiencia personal debido al contacto directo con el sistema educativo (Ministry of Education, Youth, Sport and Culture, 1987: 2).

Las recomendaciones del Ministerio de Educación, Juventud, Deporte y Cultura se tuvieron en cuenta y la Política Educativa de 1988-2003 fue la primera que se diseñó con la colaboración de miembros del gobierno, expertos y la participación directa de la población. Para poder establecer los aspectos más importantes a incluir en esta nueva política educativa, se realizó la primera conferencia nacional sobre educación de la historia de Gambia. Entre el 21 y el 25 de septiembre de 1987 más de doscientos cincuenta participantes que incluían a profesores, estudiantes, administradores, políticos y representantes de varias organizaciones se reunieron para compartir los retos a los que se enfrentaba el sistema educativo.

La incorporación de todos los agentes participantes en el proceso de diseño de esta política educativa fue una iniciativa loable y democrática, pero muchos fueron los rumores que acusaban al Banco Mundial y al FMI de imponer este tipo de participación, estos rumores vislumbraban que el gobierno no había sido el responsable de proponer esta medida. Se afirma que se tuvieron en cuenta las preocupaciones, retos y dificultades a las que se enfrentan los profesores, administradores y estudiantes para elaborar el borrador de esta nueva política, miembros del Ministerio de Educación fueron los responsables de escribirla, posteriormente fue aceptada por el Gabinete y, en última instancia, fue respaldada por el Parlamento.

Algunos de los cambios curriculares más relevantes que se proponen son el intento de incluir cinco de las lenguas vernáculas como lenguas vehiculares en los

tres primeros cursos de la educación obligatoria y como asignatura independiente hasta el sexto curso. Aún así, esta legislación no está clara y aunque el Gobierno, una vez más, intenta preservar su identidad nacional, los decretos presentes en esta política mantienen el inglés como lengua vehicular:

English, which should be taught as a subject from Grade 1 and becomes the medium of instruction from Grade 3; Mathematics; General science; Social Studies; Home Economics; Physical and Health Education; Arts and Craft (including local craft); Music; Religious Education; and Family Life Education. (Government of the Republic of The Gambia, 1988: 17)

Los tres objetivos principales de la política educativa 1988-2003 eran mejorar el acceso, la relevancia y la calidad de la educación (Roberts-Holmes, 1999: 125). El índice de crecimiento demográfico de Gambia durante este periodo era de 4,1 % y los residuos de la crisis económica de la última década habían impactado negativamente en la sociedad aumentando la pobreza, las tasas de analfabetismo y la mortalidad infantil y maternal. El aumento de población creaba una brecha en el sistema educativo existente al no estar preparado para acoger la demanda. Este escenario, de disparado crecimiento demográfico, fue una de las razones por la que se sugirió, durante el desarrollo de las regulaciones de esta política, la creación de la asignatura *Family Life Education* en el currículo nacional (Obanya, 1995: 323).

Otra de las dudas que se planteó fue si era práctico que los profesores de primaria impartieran todas las asignaturas curriculares, por lo que se propuso una revisión de la política en 1990. Sin embargo, no hay constancia de dicha evaluación, aunque sí ocurrió cinco años más tarde, después de asistir a la conferencia mundial sobre *Education For All* (EFA) en Tailandia en 1990 (Jammeh, 2012: 37). Esta conferencia se centró en la declaración mundial sobre EFA y el marco de acción para alcanzar las necesidades básicas de aprendizaje, de hecho se prestó mucha atención al artículo 1 de la declaración EFA que afirma:

Every person - child, youth and adult - shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning. The scope of basic learning needs and how they should be met varies with individual countries and cultures, and inevitably, changes with the passage of time. (UNESCO, 1990: 7)

Este artículo reconoce un aspecto fundamental estrechamente relacionado con nuestra investigación, cómo el contexto de cada país influye en las necesidades de aprendizaje básicas y en el sistema educativo formal, lo que implica que los sistemas educativos son diferentes dependiendo del país y del contexto socioeconómico y político del mismo. Por este motivo, la UNESCO otorga independencia a los países para desarrollar las políticas que mejor encajen en sus territorios (Jammeh, 2012: 37).

Una de las grandes diferencias que se aprecia entre la política anterior y la presente es el uso de un lenguaje económico, inexistente en la precedente, la preocupación por utilizar recursos rentables en el ámbito educativo y encontrar la mejor manera de gestionar el sistema educativo son algunos de los impactos directos de la participación del Banco Mundial y el FMI.

La evolución de las políticas educativas de Gambia es evidente, han evolucionado de ser políticas coloniales a políticas nacionales que priorizan las necesidades específicas de sus habitantes teniendo en cuenta los recursos presentes en el contexto. La colaboración de la UNESCO en la promoción de una participación global en el proceso de creación de la nueva política junto con el apoyo de las instituciones económicas, mencionadas previamente, dieron un gran impulso al desarrollo de políticas nacionales educativas, una de las grandes novedades fue la intención formal del gobierno por incluir las lenguas vernáculas como lenguas vehiculares desplazando la lengua colonial.

Algunos de los logros que se alcanzaron con la implementación de la política de 1988-2003 fueron el aumento de escolarización en primaria, que ascendió del 51% en 1986 al 75% en 2003, el incremento de la continuidad escolar del 35% en 1990 a 70% en 2003, el descenso de la edad de entrada escolar de ocho a siete años y la formación de todo el profesorado no cualificado entre otros (Roberts-Holmes, 1999: 126-127)

2.2.2.7. POLÍTICA EDUCATIVA 2004-2015

Somos testigos de la evolución en la manera de desarrollar las nuevas políticas educativas, la política de 1988-2003 se diseñó a partir de una consulta pública en una Conferencia Nacional en la que participaron todos los agentes involucrados en el ámbito educativo. En cuanto a la política de 2004-2015 el procedimiento tomó otra dimensión (Jammeh, 2012: 38). Tal y como se explica en el decreto 2.1 de esta política, la forma en que se desarrolló tuvo lugar “in a variety of ways, to include children as well as adults; illiterate as well as literate members of

the society; government departments; civil society and private sector representatives” (Government of the Republic of The Gambia, 2004: 9).

Los mecanismos de consulta fueron más amplios y variados, además de realizar entrevistas con la población, se presentaron programas de radio y televisión que analizaban la situación del sistema educativo. También se realizaron foros públicos en zonas rurales y urbanas para analizar la política previa con el objetivo de desarrollar una nueva que corrigiera los puntos débiles y fortaleciera los aspectos positivos. Tuvieron lugar varias conferencias regionales para escuchar a los agentes educativos, ofrecer un espacio de discusión y tener en cuenta sus recomendaciones en la conferencia nacional. Nos encontramos con el proceso más abierto y transparente de creación de una política educativa nacional en este país.

Hicieron falta cinco borradores hasta llegar al texto definitivo de la política educativa 2004-2015. Este borrador final fue aceptado tras varias modificaciones del proyecto previo a través de talleres participativos de validación de los contenidos, finalmente el Gabinete y el Parlamento lo aprobó.

La política de 2004-2015 quería asentar las bases de una política nacional educativa sólida y se propuso alcanzar una serie de objetivos muy concretos para el año 2015. Los más destacables son: alcanzar un índice bruto de matriculación de 100%, conseguir que la totalidad de los estudiantes completaran el ciclo de educación básica (de los 7 a los 15 años), intentar reducir al 50% el índice de población analfabeta, que no ha recibido una educación formal, y aumentar la cuota de profesores gambianos graduados a nivel de educación secundaria del 26% al 100%. Otro de los logros a conseguir era el aumento de escolarización de las niñas al 50% en la educación básica y secundaria. A pesar de ser uno de los retos más complicados de alcanzar, las cifras presentadas por el informe EFA de Gambia de 2015 muestran un gran avance en la paridad de géneros en la educación básica gambiana como podemos observar en la tabla 6.

	1999	2013	2014
NIÑOS	77,8%	91,3%	95,4%
NIÑAS	65,6%	93,6%	98,7%
TOTAL	71,7%	92,5%	97,1%

TABLA 6. Gross Enrolment Ratio-Lower Basic Education by gender-1999-2014 (UNESCO, 2014: 17)

La observación de la información de la tabla 6 registra un crecimiento sin precedentes entre los años 2013 y 2014, la razón de este aumento es la introducción, en la primera parte del sistema educativo básico, de la eliminación de

las tasas académicas. Por primera vez en la historia de Gambia, se cumple, en parte de su sistema educativo, el decreto de 1992 que afirmaba que la educación debía ser gratuita. A pesar de ser este un gran logro, no debemos olvidar que la escolarización conlleva una serie de gastos extra a parte de las tasas académicas que puede frenar el número de matriculados.

Esta política pretende mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en todos los niveles del sistema educativo y proporcionar a los estudiantes una educación que incluya el desarrollo de habilidades sociales que les ayude a gestionar los retos que surgen en la vida cotidiana. Hemos dejado para el final uno de los aspectos más relevantes relacionados con esta investigación que es el papel que se otorga al aprendizaje de lenguas extranjeras y vernáculas.

En esta política se presta una atención especial a la implementación del programa piloto denominado *National Language Programme* cuyo objetivo es poder, finalmente, llevar a las aulas la introducción de las cinco lenguas vernáculas más utilizadas en Gambia desde el grado 1 hasta el grado 3 como lengua vehicular de la educación y como asignatura a partir del grado 4 y hasta el nivel universitario. Además, se incluyen en el currículo de secundaria la enseñanza del inglés como segunda lengua y el francés y el árabe como lenguas extranjeras. (Government of The Gambia, 2004: 16-18).

2.2.2.8. POLÍTICA EDUCATIVA 2016-2030

En octubre de 2015, se reunieron en Gambia representantes del gobierno, estudiantes, profesores, miembros de la Asamblea Nacional, responsables de los gobiernos regionales y locales, miembros de Naciones Unidas, embajadores de diferentes países y los medios de comunicación para discutir las últimas modificaciones que se incluirían en la nueva política educativa del país cuyo lema es: "Accessible, Equitable & Inclusive Quality Education For Sustainable Development". Durante este encuentro, la ministra de educación secundaria Fatou Lamin Faye recordó que su objetivo es "to bring together different stakeholders in the education sector to discuss and map out the direction in which education in the Gambia should move in the next 15 years i.e. 2016 to 2030" (Faye, 2015: s.p.).

Desde que Gambia se independizara de sus colonizadores británicos ha luchado por crear un sistema educativo estable, sin embargo, tal y como mencionó la ministra de educación en el transcurso de esta reunión, y como se describe en este capítulo, el residuo colonial provocó la herencia de un sistema educativo poco alineado a la realidad gambiana:

You will all recall that immediately after attaining independence in 1965, the 1965 to 1975 Education policy was succeeded by the 1976 Education Policy which was introduced and was succeeded by the 1976 to 1986 Education Policy. For those following the development of education in the Gambia since then, you will also recall both of these policies were aimed at continuing the colonial legacies and dispensation to such an extent that the prescribed content had minimal relevance to what average Gambian child needed to live a meaningful life in the Gambia¹⁸. (Faye, 2015: s.p.)

La nueva política (2016-2030) trata de continuar la labor comenzada por la política anterior que intentó adaptarse más a la realidad del aprendiente gambiano y dejar atrás la herencia colonial que tanto había frenado el crecimiento del sistema educativo de este territorio. Los continuos esfuerzos por mejorar las políticas educativas demuestran el gran interés del gobierno por crear un sistema educativo estable y accesible a todos los niños gambianos.

Con el objetivo de entender la política educativa vigente en Gambia durante esta investigación, acabamos de presentar un análisis diacrónico de las diferentes políticas que han estado en vigor desde la época colonial hasta la última política que todavía no está accesible. La evolución tanto en los agentes involucrados en el proceso, un experto en la época colonial a la participación pública en 2003, como en la toma de decisiones, han sido factores que han contribuido a crear un sistema educativo más sólido, estable y adaptado al contexto socioeconómico gambiano.

Una de las preguntas clave para nuestra investigación es averiguar si es factible introducir el programa de ELE en el panorama educativo gambiano y en qué etapa (educación básica, secundaria o terciaria) puede tener una mayor acogida, por lo que la comprensión de cómo este sistema se ha forjado y la importancia que se otorga a las lenguas extranjeras en las políticas educativas que se han presentando son elementos necesarios para poder justificar dónde y cuándo incluir el programa de español para asegurar su continuidad. Es posible afirmar que este análisis diacrónico junto con la revisión de los artículos relativos a la política lingüística nos permite declarar que el gobierno, con el fin de mejorar la economía del país, ha destinado recursos para el desarrollo lingüístico de sus habitantes.

¹⁸ Esta cita pertenece a la presentación que la Ministra de educación secundaria Fatou Lamin Faye realizó en octubre de 2015 en la conferencia sobre educación para evaluar la próxima política educativa (2016- 2030).

2.2.3. SITUACIÓN ACTUAL DEL SISTEMA EDUCATIVO GAMBIANO Y POSICIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL CURRÍCULO NACIONAL¹⁹

El Decreto Educativo aprobado en 1992 es el primer documento legal que menciona el derecho a la educación, se encuentra vinculado a la primera Constitución de la República de Gambia, que entró en vigor en enero de 1997. En el artículo 30 de la Constitución de 1997 apartado (a) se establece la educación como un derecho fundamental al que deben poder acceder todos los ciudadanos de Gambia y se afirma que la educación básica debe ser gratuita y accesible para todos:

All persons shall have the right to equal educational opportunities and facilities and with a view to achieving the full realisation of that right-

(a) basic education shall be free, compulsory and available to all. (Government of the The Republic of The Gambia, 1997: 27)

Por otro lado, la política educativa vigente durante esta investigación (2004-2015), cuyo lema es *Rethinking Education for Poverty Reduction* (“Replantearse la Educación para Reducir la Pobreza”), consiste en la revisión de las dos políticas anteriores, la primera de 1976-86 y la siguiente de 1988-2003. Su objetivo primordial es transformar Gambia en un centro financiero, un destino turístico paradisiaco y una nación comercial a partir de un sistema educativo sólido y accesible a toda la sociedad. El principal problema en este contexto surge cuando una de las primeras premisas, presente en las tres políticas educativas de este país, no se puede cumplir. Puesto que los datos de esta investigación nos indican que el acceso a una educación gratuita para toda la ciudadanía es una utopía más que una realidad porque asistir al colegio en Gambia tiene un coste que muchos gambianos no pueden permitirse.

A pesar de que el sistema educativo gambiano se proclama gratuito y obligatorio, para así cumplir con el artículo 30 de la Constitución y los artículos presentes en las anteriores políticas, la realidad hasta el curso académico 2013-2014 no era esa. No obstante, es relevante señalar que durante ese curso se introdujo un decreto para cumplir la gratuidad de la educación en la primera parte de la educación básica. Y, por primera vez en la historia de este país, las tasas académica

¹⁹ El contenido de este apartado es una adaptación, actualización y ampliación del apartado 2. Política lingüística enmarcada en la política educativa de Gambia del capítulo 11 “El español en Gambia” (Alejaldre, 2014a) publicado en *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano, 2014a).

desaparecieron en una parte del sistema educativo, sin embargo el coste de los uniformes y los materiales escolares no estaba sufragado por el estado.

El sistema educativo está organizado en cuatro ciclos: educación preescolar, básica, secundaria y terciaria. La educación preescolar no es obligatoria y se desarrolla de los tres a los seis años, con una duración de cuatro años. El siguiente ciclo se denomina Educación Básica, y es el periodo que debería ser gratuito y obligatorio; comienza a los siete años, está dividido en dos etapas (Lower Basic y Upper Basic) y dura nueve años. Una vez completada la educación obligatoria, el estudiante que tenga los recursos necesarios podrá continuar su formación académica en la escuela secundaria o en una escuela vocacional durante tres años. Por último, el sistema educativo gambiano también ofrece formación a nivel superior en varias instituciones, a destacar, la UG, *Gambia Technical Training Institute*, *Management Development Institute*, *The Gambia College* y otras instituciones privadas.

Es a partir de los siete años, edad de inicio de la educación básica, cuando el Gobierno insiste en la obligatoriedad de la educación a ningún coste, pero la realidad como ya hemos explicado es otra y ninguno de estos ciclos es íntegramente gratuito, ya que todos acarrear unos gastos obligatorios vinculados al uniforme y al material escolar. La Política Nacional de Educación vigente en el artículo 5.3.3. afirma que la educación básica debe de ser gratuita y obligatoria e incluso, con ánimo de aumentar la escolarización de la población femenina, afirma que las niñas de origen rural o con necesidades especiales están exentas del pago del uniforme y los materiales escolares:

Basic education will be free and compulsory in all government and grant-aided schools. Parents will meet the cost of uniforms and stationery. User fees will be abolished at this level. The bursary scheme for girls will cover uniforms and stationery of needy girls, especially, rural girls. (The Republic of The Gambia, 2004: 20)

Aunque a partir del curso académico 2013-14, se aplica la legislación sobre la gratuidad de la escolarización para la primera parte de la educación básica, los datos recogidos entre 2011 y 2013 nos informan del coste aproximado que tenía este ciclo educativo antes de la implementación de la ley que entró en vigor en 2013-2014. La información obtenida durante el curso académico 2011-2012 documentó que las tasas académicas eran alrededor de 15D por trimestre, lo que supone un total de 60D al año, es decir, 1,5€. A esta tasa había que añadir el coste de los uniformes, el escudo del colegio, los zapatos, la bolsa para los libros, un

cuaderno y un lápiz (todos estos materiales son obligatorios para asistir a clase), que asciende aproximadamente a unos 15€ anuales, cifra alta, si consideramos que el sueldo medio de un hogar gambiano no llega a los 50 € al mes²⁰. Consecuentemente, un considerable número de niños no pueden acudir a la escuela por no tener los medios económicos para adquirir los materiales básicos y las cifras de abandono escolar siguen sin estabilizarse, aunque están mejorando. Esto nos indica que, a pesar de que la primera parte de la educación básica sea gratuita, el gasto que acarrea el uniforme y los materiales puede ser una razón para no escolarizar a muchos niños gambianos.

En cuanto al ciclo de secundaria, de los dieciséis a los dieciocho años, tiene un coste ligeramente mayor y dura dos años. Tras completar esta formación académica básica y secundaria, que dura trece años, el estudiante puede acceder a estudios superiores en una de las tres instituciones públicas mencionadas previamente o continuar su formación en el ámbito privado.

Aunque las tasas académicas sean moderadas en la segunda etapa del sistema educativo básico, ya hemos explicado que los gastos asociados al material escolar hacen que el total sea muy elevado para las familias gambianas, lo que supone una reducción notable del número de estudiantes escolarizados. Los datos del informe del Naciones Unidas sobre el IDH indican que la media de escolarización de un niño gambiano no llega a los tres años en toda su vida (Jahan, 2015: 210); esta cifra tan reducida obliga a replantearse una serie de cuestiones relativas al sistema vigente y a cómo puede aumentarse el tiempo de escolarización en este territorio.

Analizar las razones por las que los niños gambianos solo permanecen escolarizados una media inferior a los tres años puede ser una línea de investigación interesante para encontrar las respuestas que contribuirían a ascender esta cifra. En esta investigación nos centramos en cómo introducir el programa de español en el sistema educativo gambiano por lo que sugerimos que el problema recién planteado se considere como otra línea de trabajo para otros académicos.

A la situación lingüística en Gambia, presentada en el apartado 2.1.4., se añade un contexto político complejo en materia de política educativa. Una de las consecuencias se refleja en que la política lingüística del país no tiene un lugar definido en la Política Nacional Educativa 2004-15. Por lo tanto, esta falta de información relativa a las asignaturas de lengua extranjera o lenguas vernáculas

²⁰ Información obtenida en entrevistas personales informales con un centenar de residentes de las zonas donde se realiza esta investigación.

conlleva la inexistencia de un protocolo que explicita cuáles son los fundamentos y las herramientas básicas necesarias para desarrollar e incluir programas de otras lenguas extranjeras en la política educativa.

Paradójicamente, y a pesar de no existir una legislación precisa sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, el Gobierno promueve el aprendizaje de otras lenguas, tanto indígenas como extranjeras. De hecho, tal y como se observó en las clases que se visitaron durante el proceso de documentación, en las aulas gambianas de todo el sistema educativo se enseña inglés, árabe y francés, y se utilizan las lenguas vernáculas en los intercambios comunicativos diarios. De lo que se deduce que, aunque no existan políticas lingüísticas explícitas en las políticas educativas gambianas que se han analizado previamente, las lenguas extranjeras desempeñan un papel central en el currículo nacional. Por un lado, el inglés está presente como lengua vehicular o segunda lengua, y por otro, el francés y el árabe se imparten como asignaturas de lengua extranjera según la etapa educativa que se analice.

La razón de este protagonismo, casi invisible en los documentos oficiales pero visible en las observaciones etnográficas de aula, se debe, entre otras razones, a los objetivos que buscan lograr con las medidas integradas en el Plan Estratégico del Sector Educativo 2006-2015 y en el Informe *Vision 2020*. Este documento presenta la estrategia socioeconómica que debe seguir el país para alcanzar una serie de objetivos al llegar a ese año:

Vision 2020 seeks to transform The Gambia into a dynamic middle income country, socially, economically and scientifically over a 25 year period. It therefore sets out the broad outline of policies to facilitate the realisation of this objective. Six major activity areas relating to Agriculture, Industry, Trade, Tourism, Financial Services and Human Resource Development call for special attention in order to attain the given level of economic development. (Government of The Republic of The Gambia, 1996: 1)

De la revisión de estos textos se deduce que el gobierno quiere centrarse en impulsar el turismo y en ampliar las relaciones comerciales internacionales. Para lograr este objetivo, es necesario dotar a sus habitantes con la habilidades lingüísticas que les permitan comunicarse en un ámbito internacional. Por lo expuesto hasta el momento, parece apropiado recomendar una revisión de las políticas lingüísticas vigentes y reformularlas para otorgar al aprendizaje de las lenguas extranjeras el lugar que se merece, y así favorecer la consecución de los objetivos propuestos por el gobierno.

Hemos observado en el apartado 2.2.2. que la política educativa gambiana está en continua revisión. Es posible afirmar que desde la aprobación de la primera ley educativa, como estado independiente, en 1976, a la ley vigente durante este estudio, uno de los aspectos que más controversia ha acarreado es el área de la política lingüística, concretamente la legislación referente a la lengua vehicular en la educación. Desde hace tiempo, se debate la posición de las lenguas vernáculas en el currículo pedagógico y se cuestiona el imperativo, consecuencia del residuo colonial británico, de utilizar el inglés como única lengua vehicular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta característica es propia de los sistemas educativos postcoloniales que suelen imitar el sistema adquirido durante el colonialismo. Así ocurre en Gambia, donde el residuo colonial tiene un impacto directo en la política lingüística y en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los aprendientes.

La revisión bibliográfica demuestra que, desde los comienzos del sistema educativo de este país, se ha intentado otorgar a las lenguas vernáculas la importancia que se merecen, incluso bajo el control colonial. En las Regulaciones Educativas de 1935 (Anexo 1), se estipula la necesidad de utilizar las lenguas vernáculas en la enseñanza "one significant change was the recognition of vernacular as the medium of instruction where its use was to "aid in the thorough assimilation of the instruction given" (The Education Regulations 1935: 347). Las dificultades para regularizar el uso de las lenguas vernáculas eran constantes y los informes del Departamento de Educación de los años 1957, 1949 y 1948 expresan su preocupación sobre este aspecto:

The diversity of languages and dialects in The Gambia prevented the working out of any definite policy with regard to the introduction of vernaculars in schools. Wolof and Mandinga were - and are - used in the initial stages of schooling, particularly in the Provinces, but any planned encouragement has been missing. The result has been that these and other languages could not be enriched, standardised and developed. Even as late as 1947 the Education Report complained that learning in the Gambian schools was an artificial activity in artificial conditions for many of the children of both Bathurst and the rural schools. (Annual Report on the Education Department for the Years 1947, 1948 and 1949. Bathurst, 1952: 2)

Aun así, el Gobierno no desiste y en su intento por eliminar este residuo colonial, en la política educativa 2004-2015 aboga por respetar, preservar y fomentar el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas nativas (Government of the Republic of The Gambia, 2004: 16). Por este motivo se exige que el idioma vehicular sea la lengua materna vernácula durante los tres primeros cursos de la enseñanza básica (grados 1-3) y que sea a partir del cuarto curso (grado 4) cuando la

lengua indígena sea considerada como una asignatura extra y la lengua vehicular en la educación sea el inglés. Los datos recogidos por la UNESCO y el MOBSE en el Informe Education For All de 2015 afirman que:

The national language programme was identified as one of the many interventions to address the literacy challenge based on the assumption is that children can learn to read faster in their own language and that the skills and reading strategies they develop can be easily applied in learning to read in other languages. (UNESCO, 2014: 27)

Desafortunadamente, a pesar de las buenas intenciones del gobierno por preservar su identidad nacional y cultural y favorecer el proceso de adquisición de las lenguas maternas, resulta verdaderamente complicado implementar esta medida por una razón fundamental: en este país no hay suficientes profesores capacitados para la enseñanza del inglés como lengua extranjera ni para la docencia de las lenguas nacionales durante los tres primeros años de la educación básica. El objetivo de este decreto es preservar las lenguas locales y la cultura que las rodea, además de fomentar la adquisición de la lengua materna puesto que favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizarán en un futuro para aprender otras lenguas, tal y como afirma Cummins:

L1 literacy and conceptual knowledge constitute central attributes of the individual that help to make academic input in the L2 comprehensible. If a second language learner already understands concept X in her L1 then L2 input containing that concept will be considerably more comprehensible than if she does not understand concept X in her L1²¹. (Cummins, 1991: 77-78)

La teoría ciertamente parece lógica, sin embargo, a la hora de poner en práctica esta metodología, los profesores se encuentran con muchos obstáculos. En primer lugar señalar que un buen número de las lenguas africanas son ágrafas, es decir, se han transmitido oralmente y no tienen literatura escrita. En consecuencia, apenas existen materiales escritos en las lenguas vernáculos que puedan utilizarse en el aula. A esto se suma, que en muchas regiones se encuentran contextos plurilingües dentro de una comunidad, en los que la convivencia de varias etnias con lenguas indígenas diferentes dificulta la elección de la lengua vehicular en el aula. Y,

²¹ La alfabetización y el conocimiento conceptual en la lengua materna (L1) constituyen los atributos centrales del individuo que ayudan a hacer comprensible *input* en una L2. Si un aprendiente de una L2 ya comprende un concepto X en su L1, será más capaz de comprender *input* que incluya ese concepto en la L2 que si no entiende el concepto X en su L1 (traducción de la autora).

por último, la falta de formación específica del profesorado en la enseñanza de las lenguas vernáculas y extranjeras.

Llegados a este punto, es inevitable plantearse que si es difícil implementar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vernáculas en el currículo gambiano lo será, igualmente o incluso más, la inclusión de lenguas no vernáculas. Por esta razón, es el momento de analizar qué lugar ocupan otras lenguas extranjeras en el currículo gambiano.

Aunque el inglés se haya intentado imponer desde la época colonial como lengua vehicular de la enseñanza, se imparte también como segunda lengua tanto en la enseñanza básica, como en la secundaria y en la superior. La primera lengua extranjera que tiene un lugar en el currículo gambiano es el árabe, debido al perfil religioso del país, y recientemente se incluyó el francés, que es obligatorio a nivel universitario para todos los estudiantes. En enero de 2010, entró en vigor la última revisión de la política educativa 2004-15 donde se estipuló la obligatoriedad de enseñar francés también en las escuelas gambianas. El gran impulso que tiene esta lengua en Gambia se debe a su posición geográfica, enclavado en el corazón de un país francófono; y a su vez, los acuerdos de cooperación con el Gobierno francés que han impulsado la promoción de la enseñanza de esta lengua y su uso comercial, lo que ha favorecido enormemente su introducción en la política lingüística educativa:

French is considered a communication tool that encourages exchanges with neighboring countries, the command of which is required in the exercise of professional activities or the pursuit of academic studies.

The Gambia's objective is to secure a Francophone environment conducive to developing bilingualism, which is regarded as necessary to further open up the country to the outside world. French is becoming indispensable in exchanges with neighbouring countries. The Gambia is involved in many sub-regional, regional and pan-African organizations where the French language is often the communication tool²². (Government of The Republic of The Gambia. Ministerio de Educación Básica y Secundaria, 2008b: 40)

²² El francés se considera como una herramienta de comunicación que fomenta los intercambios con países colindantes y para realizar actividades profesionales y conseguir estudios académicos es necesario ser competente en dicha lengua. El objetivo de Gambia es conseguir un entorno francófono que desarrolle el bilingüismo considerado necesario para abrir el país al mundo exterior. El francés es indispensable para los intercambios con países vecinos, además Gambia forma parte de varias organizaciones subregionales y panafricanas donde el francés es a menudo la lengua de comunicación (traducción de la autora TA).

El Gobierno gambiano recalca que la clave del crecimiento económico de Gambia radica en la educación de sus ciudadanos: ofreciendo una base educativa sólida se formarán ciudadanos competentes, que contribuirán a la reducción de la pobreza global del país. El reto es conseguir crear un sistema educativo sostenible y efectivo que ofrezca a todos los ciudadanos la oportunidad de recibir una educación gratuita y de calidad.

Para lograr estos objetivos, el gobierno toma medidas que favorecen la internacionalización de sus habitantes, tal y como se aprecia en el currículo actual educativo donde el inglés, el francés y el árabe son asignaturas obligatorias para los estudiantes gambianos (Government of The Republic of The Gambia, 2004: 24). La conciencia que tiene el Gobierno de Gambia sobre la importancia de aprender otras lenguas extranjeras, al igual que el impacto que puede tener en la economía del país y en el desarrollo de sus ciudadanos son factores que pueden influir positivamente a la hora de incorporar otras lenguas extranjeras en los programas curriculares vigentes.

Gracias al contexto plurilingüe de Gambia y a su interés por crecer como nación, se aprobó en mayo de 2010 un acuerdo de cooperación con España, por el cual la AECID enviaría a un profesor de español a la UG para iniciar el programa de español. Sin embargo, a pesar de que el gobierno español rompió este acuerdo pocos meses después de su inicio, se mantuvo la continuidad del programa de español por lo que es posible afirmar que desde septiembre de 2011 se enseña oficialmente español en Gambia y es la tercera lengua extranjera en el currículo de dicha universidad.

La introducción de otras lenguas extranjeras en el sistema educativo público es un gran reto por las dificultades mencionadas, pero también una realidad: la inclusión del árabe y el francés en los programas curriculares gambianos, la reciente creación del departamento de español en la UG y la inclusión del chino en el currículo de esta institución en 2013 son muestras del interés del Gobierno por la promoción de la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas.

Hasta ahora, este capítulo enmarca el contexto demolingüístico, etnográfico y político-educativo del país central de esta investigación. Los datos aportados conforman información relevante para el diseño curricular de cursos de lengua extranjera en el contexto gambiano, sin embargo, antes de efectuar una propuesta concreta de modelo curricular para los cursos de ELE de la UG consideramos necesario explicar la situación actual del español en la región subsahariana y en Gambia para ser capaces de proponer un proyecto alineado al contexto gambiano.

2.3. DESCRIPCIÓN ACTUAL SOBRE LA SITUACIÓN DEL ESPAÑOL EN GAMBIA EN EL CONTEXTO DE ÁFRICA SUBSAHARIANA

La enseñanza del ELE en África Subsahariana es una realidad poco visible en el ámbito académico de la lingüística aplicada a la enseñanza del ELE. Este apartado ofrece una revisión sobre los primeros contactos lingüísticos de la lengua cervantina en la región subsahariana con el objetivo de contextualizar históricamente la presencia de programas de español en este territorio (2.3.1.).

Seguidamente, y con el apoyo del texto más reciente sobre la situación de la enseñanza del español en esta región, el libro *La enseñanza de español en África Subsahariana* (Serrano, 2014), se reseñan los países analizados en el texto de Serrano con el fin de conocer los territorios donde se enseña español y poder dar visibilidad a esta parte del mundo (2.3.2. y 2.3.3.). Asimismo, se analizan las razones por las que cinco países subsaharianos se encuentran entre los doce países del mundo con mayor número de estudiantes de ELE, en busca de respuestas para entender cuáles han sido los factores que han impulsado la expansión lingüística del español en estos territorios y cómo pueden impactar en la creación de nuevos programas de ELE en la región subsahariana (2.3.4.). Para terminar, una vez contextualizado el panorama global del español en la región subsahariana se expone la situación actual de la enseñanza del ELE en Gambia (2.3.5.).

2.3.1. PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN ÁFRICA DESDE UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

El crecimiento demográfico del español y su importancia económica son dos factores que lo posicionan como una de las lenguas más influyentes del mundo. Las investigaciones más recientes documentan que el español es la segunda lengua con más hablantes del planeta, solo superada por el chino:

El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín, y también la segunda lengua en un cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español) (Fernández Vítóres, 2015: 5).

También hemos señalado que se estima que para el año 2050 “Estados Unidos será el primer país hispanohablante del mundo” (Fernández Vítóres, 2015: 9), como podemos apreciar, los pronósticos auguran un continuo crecimiento demográfico y consiguientemente, un aumento de su importancia internacional.

A pesar de esta realidad tan positiva, la atención a la enseñanza de ELE en el continente africano es mínima, aunque sea el tercer continente con mayor número de estudiantes de ELE del planeta (Instituto Cervantes, 2006: 32; Serrano, 2014: 19). Esta ausencia de interés por este territorio obliga a recapacitar y a preguntarnos cuáles son las razones para crear convenios de cooperación internacional entre los países donde se habla español y otros territorios: ¿son razones en las que predomina el interés por la difusión y promoción lingüística del español o la búsqueda de contactos internacionales para fines económicos?.

Sin embargo, parece que la inapreciable presencia en lo que se refiere a políticas de cooperación para el fomento del español en las fronteras africanas no ha sido un gran obstáculo para que el aprendizaje de esta lengua haya septuplicado sus cifras desde las primeras documentadas por el presidente de la Asociación Africana de Hispanistas, el profesor Vital Tama Bena, en 1991²³ (Serrano, 2014: 22).

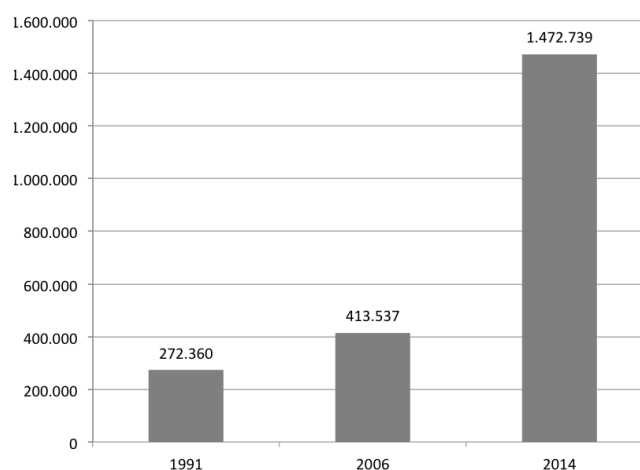


GRÁFICO 4. Crecimiento de la E/A de ELE en África Subsahariana de 1991-2014

Para entender la exigua representación lingüística del español en África es necesario remontarse a mediados del siglo XV cuando los portugueses se apropiaron del enclave de Ceuta en 1415. Aquella conquista supuso el primer contacto con la cultura y lingüística ibérica para el continente africano (Lipski, 2005: 2). Desde aquel momento, el poderío portugués se extendió por toda la costa occidental, y muchos de los comerciantes españoles que trataban en las costas africanas libremente fueron excluidos de las relaciones comerciales directas con África.

²³ Estas cifras pertenecen a la investigación dirigida por Vital Tama Bena que se centró en analizar la presencia de la enseñanza de ELE en Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Senegal, Benín, Mali, la República Centroafricana y Burkina Faso. Aunque este estudio no documenta toda la región subsahariana, se trata de una de las primeras investigaciones de este tipo y los resultados ofrecen una visión parcial de la situación.

La supremacía portuguesa, fortalecida con el Tratado de Tordesillas en 1494, supuso la actuación clandestina de comerciantes españoles, de hecho, muchos empresarios violaron las prohibiciones oficiales y establecieron contactos con África. De esta forma, lograron que los intereses españoles no se debilitaran tanto como los portugueses habían pretendido. Aun así, la presencia lusitana ejerció su poder para frenar a los españoles, en 1454 una flotilla española que salía desde Andalucía hacia la costa guineana tuvo un primer contacto con esa civilización, a la vuelta del viaje sufrieron un ataque de los portugueses, pero este hecho no hizo que los españoles desistieran.

El español entra en el continente africano en 1497 tras los asentamientos de Melilla y la conquista de las Islas Canarias, además, la presencia clandestina continúa su auge “a partir de este momento empieza a registrarse en la región occidental africana la presencia de españoles con actividades que van desde las misiones capuchinas, a lo largo de la costa atlántica, hasta traficantes y negreros (...)” (González, 1998: 131-132). No es hasta casi dos siglos después que España hace su inmersión en África Subsahariana gracias a los Tratados de El Pardo y San Ildefonso en 1778, en los que España cedía a Portugal una zona de Brasil a cambio de la isla Fernando Poo, Annobón y un pequeño territorio en el continente. En 1779 la isla de Fernando Poo en Guinea, descubierta por los portugueses entre 1469 y 1471, se declaró española. El asentamiento definitivo comenzó a partir de 1858 siendo una rápida colonización. A partir de 1900 comenzó la conquista del territorio continental, pero se limitó a una pequeña franja de la costa. Finalmente, en 1923 se pudo acceder al interior del Río Muni culminando la colonización.

La actual República de Guinea Ecuatorial, ex Guinea Española, tiene más de 700.000 habitantes y comprende la isla de Bioko, antes conocida como Fernando Poo, la región continental del río Muni, un territorio entre Gabón y Camerún, la isla de Annobón, y unas pequeñas islas situadas cerca de la costa del Río Muni: la isla de Corisco, Elobey Grande y Elobey Chico. Aunque el castellano es el idioma nacional de Guinea Ecuatorial cada etnia utiliza su lengua vernácula (Lipski 2005: 5). Curiosamente, pocos ecuatoguineanos hablan español como lengua nativa, ya que las lenguas autóctonas son las utilizadas en comunicaciones intraétnicas y el español su utiliza para las comunicaciones interétnicas y para tratar con extranjeros.

Una de las razones principales para el abandono del español como lengua vehicular la desencadenó la independencia de Guinea Ecuatorial de los españoles (Gil y Otero, 2009: 85), la mayoría de ellos volvieron a la península y muchos guineanos al exilio. Se responsabiliza a Francisco Macías, primer presidente de la

independiente Guinea Ecuatorial (1968-79), de destrozar las infraestructuras del país y de intentar eliminar la herencia colonial. A pesar de la cuestionable intervención del presidente Macías, el español mantuvo su papel como el idioma de las relaciones internacionales, mientras que para las comunicaciones entre la administración del país se impuso el fang, un idioma buntú y lengua materna del presidente. La Constitución de 1973, escrita en español, eliminó la referencia a la lengua oficial, asimismo, con el objetivo de frenar la expansión lingüística del español, se cerraron los medios de comunicación que usaban esta lengua. El panorama de la segunda lengua más hablada hoy en día tenía un futuro incierto. Hasta que en 1979, a partir del golpe de Estado de Teodoro Obiang, se entablaron de nuevo las relaciones con el país colonizador, firmándose en 1980 en Madrid un Tratado de Amistad y Cooperación al que le siguió un gran número de acuerdos bilaterales que se centraban, fundamentalmente, en el campo educativo y cultural.

Finalmente, la Constitución de 1982 restituyó el español como lengua oficial y se reconocieron, tal y como explica el artículo 4, las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional. En 1998, el francés fue declarado también lengua oficial debido a la adhesión a la Organización Internacional de la Francofonía en 1989 y el portugués también ostenta oficialidad en este territorio por la participación de Guinea Ecuatorial en la Comunidad de Países de Lengua Portuguesa.

A pesar de la difusión de la lengua española por el territorio guineano, pocos nativos de Guinea Ecuatorial la hablan como lengua materna o por lo menos como lengua principal del hogar (Lipski, 2005: 5). El panorama lingüístico ecuatoguineano es complicado y se puede afirmar que la mayoría de la población habla lenguas indígenas y una minoría habla español como lengua materna. En la actualidad el inglés se utiliza como lengua vehicular en las transacciones internacionales como consecuencia de la presencia petrolífera empresarial norteamericana.

Este breve análisis histórico-lingüístico proporciona una visión optimista de la posible expansión del español en Guinea Ecuatorial en la actualidad, tanto dentro de sus fronteras como en los países colindantes. Indicadores tales como el hecho que sea la segunda lengua del país y de la escuela, el gran crecimiento demográfico desde 1965 con 269.000 habitantes a 700.000 en 2011 y su actual tasa de alfabetización del 94,5 % (Jahan, 2015: 244) nos señalan que es el momento idóneo para impulsar su enseñanza y el aprendizaje. Investigaciones sobre la presencia del español en este territorio afirman que entre un 10% y un 15% habla y escribe correctamente el español y un 74% lo ha aprendido como segunda lengua (Gil y Otero, 2009: 87).

Otros datos que pueden favorecer la expansión del español tanto en Guinea Ecuatorial como en los países limítrofes es que el español es la lengua vehicular de educación, la de los medios de comunicación y la de la literatura (Gil y Otero, 2009: 87-88). La educación en español favorece el crecimiento demográfico de esta lengua. Sin embargo, aunque el sistema educativo de Guinea Ecuatorial es gratuito y obligatorio entre los seis y los once años, se caracteriza por problemas de infraestructura debido a la escasez tanto de medios como de profesorado formado, lo que dificulta la labor de enseñanza y la difusión de la lengua.

Hace ya más de tres décadas que existen proyectos de promoción de la cultura y lengua española en el país, hay que destacar los dos centros de la Universidad Española de Educación a Distancia (UNED) y los acuerdos de cooperación de la Universidad Nacional de Guinea Ecuatorial (UNGE) fundada en 1995 con la Universidad de Alcalá. Estos acuerdos facilitan el acceso a cursos de lengua y cultura hispánica tanto a estudiantes ecuatoguineanos como a extranjeros.

La colaboración del IC entre el 2006 y 2008 también supuso un impulso del español y ha establecido las bases para que continúe el desarrollo de otros programas a partir de las líneas de trabajo del IC y su plan curricular. El aspecto económico es una de las grandes dificultades a las que se enfrentan los países subsaharianos, por eso es necesario resaltar que Guinea Ecuatorial es el segundo país receptor de ayuda bilateral española en África subsahariana y que la mayoría del presupuesto está destinado a la educación (Gil y Otero, 2009: 89).

Se puede afirmar que la semilla del español está plantada en la región subsahariana, pero hay que encontrar la forma de que crezca y se fortalezca para que la presencia de programas de ELE en esta parte de África sea visible y relevante.

En las secciones que siguen, se analizan los programas de ELE vigentes en esta zona geográfica, se investiga su financiación y su vinculación con programas de cooperación. Por último, nos centramos en los cinco países con mayor número de estudiantes de español de la región subsahariana y exponemos las razones por las que, en estos territorios, el estudio del español ha sido exitoso con el objetivo final de extrapolar esas condiciones al caso de Gambia.

2.3.2. LA ENSEÑANZA DE ELE EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Tal vez, la soledad del español en África subsahariana es una de las razones por las que el número de estudios académicos sobre la enseñanza de ELE sea inferior a otras regiones, o quizás subyacen razones políticas que frenan el crecimiento de

esta lengua y, por lo tanto, su interés como objeto de estudio para los académicos de este campo.

En este apartado se realiza un breve análisis de los programas de ELE vigentes en este espacio geográfico, posteriormente se presentan los cinco países con mayor número de estudiantes de español y se examinan cómo los factores contextuales han impactado en el desarrollo y crecimiento de los mismos. El objetivo es tratar de encontrar una propuesta de diseño curricular que asegure el éxito de los cursos de español en el contexto subsahariano, para ello se revisan los programas más exitosos y se comparan con el programa creado en Gambia entre 2011 y 2015.

Al analizar las cifras presentadas en *El Español: una lengua viva. Informe de 2015* del IC y los datos documentados por Serrano en el libro “La enseñanza del español en África Subsahariana” (2014) se comprueba que entre los doce países con mayor número de estudiantes de español en 2015 se encuentran cinco países subsaharianos: Benín, Costa de Marfil, Senegal, Camerún y Gabón.



GRÁFICO 5. Doce países con mayor número de estudiantes de español en 2015²⁴

En esta parte del mundo se enseña español tanto a nivel escolar como universitario, en educación reglada y no reglada y el crecimiento de programas lingüísticos de español es una realidad. Han sido pocos los estudios realizados, íntegramente, sobre la enseñanza de de ELE en la región subsahariana, pero caben

²⁴ Elaboración propia a partir de *El español una lengua viva. Informe 2015*. Instituto Cervantes 2015 y “La enseñanza de español en África Subsahariana” (Serrano, 2014).

destacar tres. El más antiguo data de 1991 y fue realizado por Vital Tama Bena que fue capaz de documentar la existencia de programas de español en ocho países:

Aporta los primeros datos sobre el número centros, profesores y estudiantes de español en países de África francófona: 85.700 estudiantes en Camerún en 1991, 82.530 en Costa de Marfil en 1988, además de 12.130 en Gabón ese mismo año, a los que hay que añadir 70.000 en Senegal, 7.000 en Benín y otros 7.000 en Mali, 5.000 en República Centroafricana y 3.000 en Burkina Faso. (Bena, 1993: 255; Moreno Fernández, 1995: 228)

El siguiente estudio a considerar es *La Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007* que documenta un total de 511.186 estudiantes de ELE en el continente africano (Instituto Cervantes, 2006a: 25-32) y de los que “solo 97.649 proceden del norte de África, mientras que la amplia mayoría, unos 413.537, prácticamente el 80% provienen de África Subsahariana” (Serrano, 2014: 18-19). En este estudio se presentan los datos de quince²⁵ países subsaharianos, se incluyen los ocho países presentados en la investigación de Vital Tama y se añaden siete más. Como explicamos en el primer capítulo, se trata del primer documento realizado por el IC que aporta cifras concretas sobre el número de estudiantes de español en la región Subsahariana.

Uno de los grandes retos a los que se enfrentan los académicos de esta disciplina, en esta zona geográfica, es recabar información fidedigna y precisa. En el Anuario del IC de 2006-07 se expone la situación de quince países subsaharianos, pero únicamente se pudieron conseguir datos aproximados del número de estudiantes de ELE de doce de los quince países documentados. Gambia fue uno de los países donde fue imposible evidenciar el número de estudiantes de ELE en el momento que se realizó la investigación.

La primera reseña sobre la enseñanza del español en Gambia se publicó en 2006 en el Anuario del IC, se trata de una breve nota incluida en el artículo sobre la situación lingüística del español en Senegal, Costa de Marfil y Cabo Verde (López y García, 2006). Entre 2006 y 2013 no existen más artículos que referencien el crecimiento demolingüístico del español en Gambia, sin embargo, entre 2013 y 2015, y, como parte de esta investigación doctoral, se publican varios artículos sobre la situación del español en Gambia resultado de la presentación de talleres y comunicaciones en varios congresos. En 2013 se publicó el artículo “Gestión del

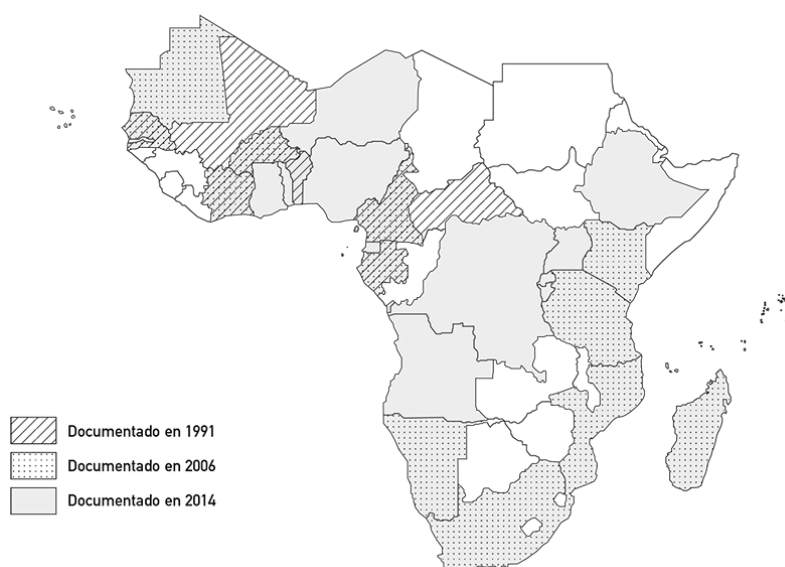
²⁵ Mauritania, Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde, Gambia, Camerún, Gabón, Kenia, Tanzania, Mozambique, Namibia, Sudáfrica, Madagascar y Guinea Ecuatorial.

Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad” en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13, (Alejaldre, 2013b: 65-83). Ese mismo año, y como resultado del taller presentado en *XXIII Congreso Internacional ASELE: Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, se publicó “S.O.S Estudiantes plurilingües en mi clase” (Alejaldre, 2013a: 91-100). Un año después en la *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, apareció el artículo: “Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia” (Alejaldre, 2014b: 14-23) y “Status of Indigenous languages within Gambia Education Policy. English Vs. Vernacular languages as the vehicular language in formal education contexts” (Alejaldre, 2014d) en las Actas de la *European Conference on African Studies: African Dynamics in a Multipolar World* en Lisboa. Este mismo año se publica “El español en Gambia” (Alejaldre, 2014a: 263-286) en el monográfico *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano, 2014). La participación en 2014 en *XXIV Congreso Internacional ASELE: La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI* materializó la publicación de “Metodología Híbrida en África Subsahariana” (Alejaldre, 2014c: 745-755). Ese mismo año también se realizó una contribución en el V Congreso Internacional de FIAPE y un año después se publicó el artículo “Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia” (Alejaldre, 2015a). A finales de julio del mismo año, presentamos parte de los resultados de esta investigación en el *XLIX Congreso Internacional AEPE: La enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura*, que dio como resultado la publicación de un artículo que analizaba el uso de tres herramientas de las tecnologías de la información y la comunicación y su implementación en Gambia: “Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE” (Alejaldre, 2015b).

Entre estas publicaciones cabe destacar el primer capítulo íntegro sobre la situación lingüística del español en Gambia titulado “El español en Gambia” (Alejaldre, 2014a) dentro del monográfico *La enseñanza del español en África Subsahariana* (Serrano, 2014). Este texto sobre la demografía del español en la región subsahariana se convierte en el estudio más extenso y reciente que aborda esta realidad, además de actualizar los datos de las dos publicaciones previas, se realiza un exhaustivo análisis que alcanza veintisiete países subsaharianos.

En el mapa 4 (Serrano, 2014a: 29) se muestra la evolución de los tres estudios más relevantes sobre la situación de la enseñanza de ELE en la región subsahariana y se aprecia que todavía hay mucha labor por realizar en este territorio ya que, a pesar de tratarse del texto académico más amplio sobre la enseñanza de

ELE en África Subsahariana, diecinueve países se han quedado fuera del estudio de Serrano (2014) por diversas razones. En algunos casos, no se pudo confirmar que no hubiera enseñanza de español por dificultades de comunicación y, en otros, no se ha podido encontrar al profesor que enseñaba español y única persona capaz de documentar la situación (Serrano 2014: 28).



MAPA 4. Países documentados en 1991, 2006 y 2014 (Serrano, 2014: 29)

Tal y como hemos mencionado previamente el español en África es idioma oficial únicamente en un país: Guinea Ecuatorial. Además, ya puntualizamos que el interés y el estudio de esta lengua en otras zonas de África depende de varios factores, como el nivel de desarrollo de los distintos países, la filiación de sus sistemas educativos y la intensidad de sus relaciones con España u otros países hispanohablantes (Gil y Otero, 2009: 53)²⁶. De lo que se deduce que hay diferentes razones por las que el español está presente en algunos territorios africanos y en otros no. En consecuencia, es necesario analizar los factores concretos de cada país para comprender la situación de la enseñanza de ELE en un territorio específico.

Uno de los factores clave es la existencia de relaciones internacionales y de cooperación entre países hispanohablantes y países africanos; otro factor a considerar es la historia colonizadora del país, ya que determina la expansión de lenguas europeas en el territorio, y por último, el impacto de la lengua colonizadora en el

²⁶ En el artículo «Perspectivas de la lengua española en África Subsahariana» Leyre Gil Pedromingo y Jaime Otero Roth realizan un estudio intensivo de la situación demolingüística en África Subsahariana y analizan la proyección del español en esta parte del mundo. Su estudio ha servido de base para este capítulo, pues es uno de los más completos y actualizados.

sistema educativo. En el apartado 2.2.5. se realiza un breve resumen sobre la situación de la enseñanza de ELE en los 27 países presentados en el libro de Serrano (2014) y se aprecia que en muchos de los territorios donde se imparte español son países francófonos que han heredado la estructura educativa colonial francesa, caracterizada por promover el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las cifras presentadas por Serrano reflejan un hecho relevante para esta investigación: el español como lengua extranjera está ganando territorio en el tercer continente más grande del planeta, cinco países subsaharianos se encuentran entre los doce países del mundo con más estudiantes de ELE y encabezando la lista de países subsaharianos se encuentra Benín que se posiciona en séptimo lugar en el cómputo global de países con más estudiantes de español del mundo²⁷.

El sistema educativo francés “se institucionaliza en la educación reglada en gran parte de África francófona hacia mediados del XX, y en general se ha mantenido después de las independencias de los años sesenta, por ejemplo en Benín, Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Madagascar o Senegal” (Serrano, 2014a: 16). Es un hecho que el país colonizador tiene una influencia directa en los sistemas educativos de los países colonizados, uno de los aspectos positivos de esta influencia son la calidad y estructura de los programas de lenguas extranjeras en los países francófonos.

En algunos países de África Subsahariana, como por ejemplo Gambia, la influencia colonial en el sistema educativo ha dejado residuos de aquella época, como la limitada atención a las lenguas vernáculas en las políticas educativas y en los documentos curriculares. En la sección 2.2.2. de este capítulo se describe con detalle la creación del sistema educativo gambiano y se presta especial atención a la posición de las lenguas extranjeras y vernáculas en las políticas educativas de su historia y en el currículo nacional.

En otras áreas de la región subsahariana el español empieza a enseñarse de modo informal por comunidades de hispanohablantes, en algunos casos por misioneros y en otros, por africanos que han aprendido la lengua gracias a becas de gobiernos latinoamericanos, a destacar, la influencia de Cuba y en algunas ocasiones de Venezuela. La financiación de programas de promoción lingüística por parte del gobierno español no es destacable en este territorio, por lo que se puede afirmar que

²⁷ El cómputo se ha realizado combinando los datos del Informe de 2015, *El español una lengua viva* (Fernández Vitores, 2015:10) y los ofrecidos por Serrano (2014b: 37). La cifra de Camerún en Serrano (2014b) es de 193.018 mientras que la presentada por Fernández Vitores (2015) es de 63.560, dato que concuerda con el cómputo obtenido en 2006 por el IC (Serrano, 2014b: 38).

la enseñanza del español en esta región no se debe principalmente a la influencia de España “sino más bien tiene que ver con la cooperación cubana o con el sistema educativo francés implantado en sus antiguas colonias” (Serrano, 2014a: 16). Hay que destacar países como Camerún, Gabón, Madagascar o Senegal cuyos gobiernos financian la enseñanza del español (Serrano, 2014: 16). También hay que mencionar que países como Namibia o Kenia, que no reciben ayuda de su propio gobierno ni de gobiernos hispanohablantes, han conseguido introducir la enseñanza de español a través de centros académicos con currículos internacionales (Serrano, 2014a: ibídem).

2.3.2.1. LA INFLUENCIA DE LOS LECTORADOS MAEC-AECID EN EL CRECIMIENTO DE ELE

Aunque la presencia del gobierno español haya sido mínima a la hora de promocionar el español en las fronteras subsaharianas, no hay que olvidar el programa de cooperación internacional de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo junto con el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de lectorados que “ha sido en varios casos el punto de arranque de la enseñanza reglada universitaria del español” (Serrano 2014a:17) tal y como ocurrió en Gambia. La enseñanza de ELE en la UG se inició gracias a este acuerdo, por lo que es posible afirmar que sin el apoyo de España es muy probable que esta lengua hubiera tardado mucho más tiempo en incluirse en el currículo gambiano universitario o tal vez no se hubiera planteado nunca.

La labor fundamental de este proyecto de cooperación, creado a mediados del siglo pasado, es la promoción, la enseñanza del español y la cultura que lo rodea en instituciones académicas superiores, es decir, a nivel universitario. En sus inicios, la prioridad era ayudar a universidades de países clasificados como receptores de Ayuda Oficial al Desarrollo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Con el paso de los años y los buenos resultados en estos países, el programa se amplió a otros territorios con los que España realiza programas de Cooperación Cultural²⁸ como Estados Unidos, Canadá o Australia.

La sexagésimo octava edición de esta convocatoria se publicó el cuatro de febrero de 2015 en el Boletín Oficial del Estado (Sec.III., pág. 9072) y es la última convocatoria que hemos considerado para esta investigación doctoral:

²⁸ Tal y como se explica en la página web del Ministerio de Asuntos Exteriores, Cooperación y desarrollo <http://www.aecid.es/es/convocatorias/becas/lectorados/>

Los programas de becas y lectorados MAEC-AECID (...) se han consolidado como uno de los instrumentos máspreciados de la política exterior española. La presente convocatoria se integra en la estrategia de apoyo a la enseñanza de español como lengua extranjero del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación de España, a través del Departamento de Cooperación Universitaria y Científica de la Dirección de Relaciones Culturales y Científicas de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

La actividad que desarrolla la Agencia en el marco de su política de cooperación académica internacional, y los compromisos adquiridos con universidades extranjeras para su fortalecimiento académico-institucional en programas de formación y difusión del español y la cultura en español, constituyen un instrumento esencial de la cooperación de España con los países receptores de ayuda oficial al desarrollo, al igual que un aspecto destacado de sus relaciones culturales con el resto del mundo, que se articula con especial eficacia mediante el programa de Lectorados de español MAEC-AECID. Asimismo, se continúa desarrollando el perfil multifuncional del programa de Lectorados de español para que, además de su perfil hispanista tradicional, se convierta en un punto focal y dinamizador de la cooperación interuniversitaria entre la universidad de acogida y la red universitaria española. (Subrayado de la autora) (Boletín Oficial del Estado, 2015: 9072)

La presencia de este programa en las fronteras africanas ha contribuido notablemente en la difusión del español en esta región, cabe recordar que en lugares como Gambia fue este acuerdo el responsable de incluir la lengua española en el currículo académico de la UG. Los datos que hemos podido obtener para esta investigación referentes al histórico de plazas destinadas a la región subsahariana abarcan casi un cuarto de siglo, de 1994 a 2015. Desafortunadamente, no hemos podido acceder a cifras previas, aunque, de manera informal, a través de varios correos electrónicos con responsables de la AECID, nos han comunicado que los lectorados en la región subsahariana comenzaron a mitad de siglo pasado y que la oferta de plazas fue aumentando paulatinamente.

En la primera convocatoria que documentamos para este trabajo (1994-1995), se ofrecieron diez plazas en seis países subsaharianos: Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Ghana, Madagascar y Senegal. Los años siguientes, los puestos de lector de español oscilaron entre once y diecisiete, hasta que, en la convocatoria 2006-2007, se superó la veintena, y se contabilizaron un total de veintidós lectores repartidos en dieciséis países: Camerún, Costa de Marfil, Etiopía, Gabón, Ghana, Kenia, Madagascar Mauritania, Mozambique, Namibia, Nigeria, Senegal, Sudáfrica, Tanzania, Togo y Uganda. Tanto para el curso académico 2007-2008 como 2008-2009, las cifras de lectores aumentan permaneciendo fijo el número de territorios.

En 2009, se suman a la lista de países receptores de esta ayuda Mali, Mauricio, Níger y Zimbabwe y se eliminan los dos lectorados en Mauritania, lo que hace un total de veintiocho plazas. En 2010, Cabo Verde también se beneficia de este acuerdo de cooperación y vuelve a recibirlo Mauritania, en total se convocaron treinta y cuatro plazas en veintidós países.

En 2011, Gambia entra a formar parte del programa de Lectorados MAEC-AECID, ese mismo año la cifra de lectores llega a su número máximo histórico en la región subsahariana, con cuarenta y dos plazas distribuidas en veintitrés países. El crecimiento de este programa en las fronteras subsaharianas se aprecia al observar estas cifras. Sin embargo, en 2012 solo se convocan veintinueve plazas y se comunica en abril de este año la cancelación de veintiocho de los veintinueve lectorados en esta zona geográfica, resistiendo, únicamente, el de la Unión Africana.

Un año después, en 2013, se convocan siete lectorados de los que seis están cofinanciados por la AECID y la institución receptora, en 2014 se suman cuatro destinos más, tres de ellos con el mismo tipo de financiación, recién mencionada. La novedad se introduce, cuando se incluye, Repsol, una entidad no relacionada con la educación para financiar una de las plazas de esta convocatoria. La búsqueda de financiación por parte de entidades privadas fue una de las nuevas líneas de actuación del gobierno español para solucionar la falta de presupuesto para costear el programa:

Siendo el español una lengua que contribuye a la mejora de las capacidades humanas y enriquece las relaciones políticas, económicas culturales y científicas de la comunidad hispanohablante con el resto del mundo, el programa de Lectorados de español MAEC-AECID cuenta con el respaldo de la iniciativa privada. A tal efecto, y mediante la firma de los correspondientes convenios de patrocinio, colaboran en la financiación de dicho programa las Fundaciones Ramón Areces y Rafael del Pino, así como las empresas Cavibel y Frescomar, según se detalla en los lectorados relacionados en los anexos I y II. (BOE Núm. 30, 2015: 9072)

El siguiente gráfico refleja el crecimiento paulatino del programa de Lectorados MAEC-AECID en la región subsahariana entre los años 1995 y 2012 y su estrepitosa caída a partir de 2012. Esta fecha marca un punto de inflexión en lo que se refiere al apoyo institucional español para la difusión lingüística en la región subsahariana.



GRÁFICO 6. Plazas de lectorados MAEC-AECID en África Subsahariana 1994-2015²⁹

Desafortunadamente, y como consecuencia de la crisis económica española, el programa de lectorados sufrió un duro golpe en el curso académico 2011-2012. Se cancelaron casi un 80% del total de las plazas por falta de presupuesto, afectando dicho recorte fundamentalmente a países en vías de desarrollo, que son los que más necesitan de este apoyo en sus universidades. Tal y como se puede leer en el periódico El País del 26 de abril de 2012, 154 plazas de las 211 del programa fueron canceladas por falta de crédito³⁰, en África subsahariana solo sobrevivió a esta criba un lectorado. La noticia se publicó en el BOE el 25 de abril de 2012:

Debido a la falta de crédito suficiente para la concesión de las ayudas publicadas en la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID 2012/13, y en virtud de la base novena de la citada Resolución de convocatoria, en la que se establece que la concesión de las ayudas estará condicionada a la existencia de crédito suficiente y adecuado en los años 2012 y 2013, modificar el Anexo I de la convocatoria realizada mediante la Resolución de 20 de febrero de 2012, dejando sin efecto la convocatoria de los lectorados que se relacionan a continuación (...). (BOE, 2012b: 35947)

²⁹ Este gráfico se ha elaborado combinando la información de los Boletines Oficiales del Estado de 1994 a 2015 y cotejando la información publicada en “La Enseñanza del Español en África Subsahariana” (Serrano, 2014b: 62)

³⁰ Este artículo está disponible en:

http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/26/actualidad/1335445064_191318.html [Consultado el 15 de mayo de 2016].

La eliminación de esta colaboración con los países subsaharianos ha tenido un impacto negativo en los programas de ELE subvencionados por España en esta región. La escasez de recursos económicos y humanos de estas instituciones les ha forzado a reducir la oferta académica e incluso, en algunas, a eliminar el español de sus planes curriculares por no poder contratar a un profesor para impartir los cursos. La revocación de los lectorados MAEC-AECID ha actuado en detrimento de la promoción de la lengua y cultura hispanohablante en el mundo y concretamente en África Subsahariana. Parece que fomentar y extender la *Marca “Ñ”* en la región subsahariana no es una prioridad para el gobierno español, si lo fuera, habría mantenido, al menos, las plazas vigentes en 2012.

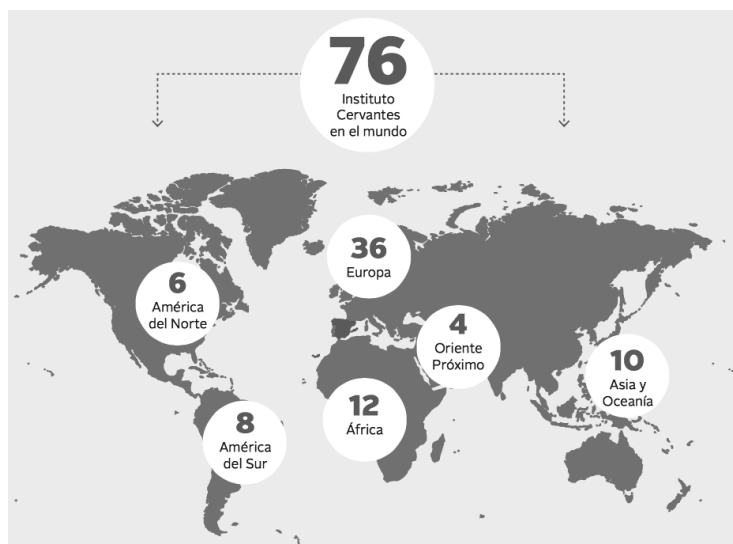
No obstante, la presencia del español en África Subsahariana no se debe solo a los lectorados MAEC-AECID, hay que otorgar su parte de responsabilidad al trabajo del IC y a los convenios de colaboración de otros gobiernos hispanohablantes, países como Cuba y Venezuela han ejercido una labor digna de mención en muchos territorios subsaharianos.

2.3.2.2. EL IMPACTO DEL INSTITUTO CERVANTES EN LA REGIÓN SUBSAHARIANA

Un punto de partida para evaluar la situación de la enseñanza de ELE en un territorio es analizar la presencia del IC. En todo el continente africano hay doce centros del IC: once en el norte de África y un Aula Cervantes en África Subsahariana, concretamente en Dakar, Senegal. Resulta curioso que en el norte haya once sedes para ocho países, mientras que al Sur del Sáhara solo hay una para cuarenta y seis. Este dato es bastante esclarecedor de la escasa presencia de esta institución en la región subsahariana y, por tanto, del apoyo, por parte de España, para la difusión del español en este territorio.

El IC es una institución pública creada por España en 1991 para la promoción y la enseñanza de la lengua y la difusión de la cultura española e hispanoamericana. Existen centros del IC en los cinco continentes considerándose su aportación valiosa para la difusión a nivel mundial del español. Desde hace una década, el español está de moda en el mundo. Centenares de millones de personas se interesan por una lengua que cuenta cada vez con más hablantes y muchos países que no tienen IC tratan de llegar acuerdos bilaterales para crear una sede donde se ofrezcan cursos y otras actividades culturales. Sin embargo, la carencia de medios materiales hace imposible dar respuesta a toda esta demanda y es en este contexto

donde nacen las aulas Cervantes, que no llegan a ser sedes pero que aspiran a serlo a medio plazo. En la actualidad, este organismo cuenta con 65 sedes y 11 aulas.



MAPA 5. Distribución de las sedes del IC en el mundo (2015)³¹

La única representación del IC al sur del Sáhara es el Aula Cervantes que está situada en Dakar dentro del campus universitario de Cheikh Anta Diop. El aula se abrió en 2010 una vez firmado, en 2009, un convenio con la universidad que cede un espacio para este uso. José Ignacio Villapadierna dirige el proyecto en Dakar sorteando numerosas dificultades. La creación de este lugar de encuentro es uno de los resultados tangibles del Plan África 2009-2012 que analizaremos en el último capítulo.

El Aula Cervantes de Dakar se centra en cumplir dos objetivos: uno académico y otro cultural. En el plano académico, gestiona la administración de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) con dos convocatorias, una en mayo y otra en noviembre, a las que se presentan candidatos de varias nacionalidades subsaharianas, entre ellas de Mauritania, Gambia, Guinea Bissau, Madagascar, Senegal, Camerún, por citar algunas. Este dato permite vislumbrar el potencial de esta Aula que, con unos recursos limitados, está consiguiendo un gran impacto en la promoción de la lengua y cultura española.

³¹ Imagen obtenida de la página Web del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación de España accesible en:
<http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/SalaDePrensa/Multimedia/Publicaciones/Documents/INFOGRAFIA%20-%20EL%20ESPANOL%20EN%20EL%20MUNDO%202015.pdf>

Curiosamente, y debido a razones presupuestarias, según la información que obtuvimos en el curso académico 2011-2012, el Aula Dakar no tiene personal docente, aún así tienen quince estudiantes de español gracias al apoyo de la plataforma del Aula Virtual de Español (AVE) del IC. Una de sus prioridades es crear una programación académica de cursos de ELE para poder conseguir uno de los objetivos: fomentar el español a través de la enseñanza presencial.

En el terreno cultural, colabora estrechamente con Cultura Dakar, una organización cultural de la Embajada de España con la que organiza un certamen literario anual de ámbito nacional en Senegal, en el que pueden participar todos los estudiantes de español ya vivan en Ziguinchor, Tambacounda, Podor o Kaolack. Asimismo, también proyectan películas con temática relacionada a África y España y, con la ayuda y colaboración de las lectoras MAEC-AECID de la universidad, donde el Aula Dakar tiene su sede, se realizan representaciones de obras de teatro en español siendo los propios estudiantes senegaleses los actores.

Según datos facilitados por José Ignacio Villapadierna desde la apertura del aula, el incremento de los alumnos inscritos en los exámenes DELE ha sido constante, tal y como muestra la siguiente gráfica.



GRÁFICO 7. Número de candidatos a los exámenes DELE desde 2006 a 2015 en la región subsahariana (elaboración propia)

Observando estas cifras es inevitable preguntarse por qué el IC no ofrece más apoyo para la gestión del Aula Dakar, en la que, desde su apertura nunca se han

impartido clases de ELE por la falta de recursos humanos y económicos. Serrano opina que “cabría repensar el formato de apoyo oficial al ELE del Instituto Cervantes en África Subsahariana a través del modelo de Aulas Cervantes” (Serrano, 2014a: 60). También propone replantearse la figura del lector, aspecto que se analiza en la presente investigación y que concuerda con algunas de las propuestas de Serrano. De hecho, en referencia a la vinculación del lector MAEC-AECID con el Aula Dakar, Serrano sugiere que:

podría orientarse hacia acciones multiplicadoras como la formación y capacitación del profesorado, el refuerzo del asociacionismo ELE o el apoyo a la revisión y actualización de programas y currículos de enseñanza tanto de secundaria como universitarios del español en la región. (Serrano, 2014a: 61)

Esta propuesta es una de las líneas de investigación de esta tesis que se sostiene en la hipótesis de que a través de la formación de profesorado local por parte de los lectores MAEC-AECID se puede aumentar exponencialmente la presencia del español en el territorio gambiano. En el apartado 5.3.4., del quinto capítulo, se explica cómo se llevó a cabo la formación del profesorado gambiano y se proponen unas medidas de actuación, en las que se precisa involucrar al gobierno español u otros gobiernos que quieran financiar el proyecto para la formación y capacitación de profesorado ELE en la región subsahariana.

El número de candidatos DELE inscritos en el Aula Dakar es otro indicador de la necesidad de aumentar el apoyo a este centro. Si tomamos como referencia los datos de la convocatoria de 2012 se observa que de los trescientos diez candidatos que se matricularon en toda la región subsahariana setenta y nueve se examinaron en el Aula Dakar, más de un 25% de los exámenes DELE se realizaron en este centro. Este dato debería hacer reaccionar a los responsables del IC, puesto que con un apoyo mayor es muy probable que las cifras aumentaran.

2.3.3. PROGRAMAS DE ELE EN ÁFRICA SUBSAHARIANA

Para poder evaluar el estado de la cuestión de la presente investigación es imperante conocer la realidad más contemporánea relacionada con la enseñanza de ELE en este contexto. En el apartado anterior se ha mencionado que el trabajo realizado por Serrano (2014) es el más actualizado y preciso de los publicados hasta el momento. En este apartado se reseña la información presentada en el monográfico *La enseñanza de ELE en África Subsahariana* con la intención de

comprender las razones por las que el español se ha difundido en los países subsaharianos con mayor o menor éxito.

2.3.3.1. REPÚBLICA DE ANGOLA

En Angola, antigua colonia portuguesa, el español a nivel de educación reglada es inexistente, pero sí que tiene presencia en la enseñanza no reglada. En 2011, “tres profesores latinoamericanos de habla hispana impartieron clases de español a diecinueve personas de manera informal y no reglada (...)” (Moncada, 2014: 97). Las razones fundamentales por las que el español tiene un lugar en el territorio angoleño se deben a acuerdos de colaboración con Cuba, al flujo migratorio tras conseguir la independencia en 1975, a la presencia diplomática de España desde 1976 y a los “vínculos diplomáticos, económicos, comerciales, culturales o turísticos entre Angola y muchos países de la América de expresión española, entre los que podemos mencionar a México, Paraguay, Uruguay, Cuba, Argentina, Perú, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Venezuela, Chile y Guatemala” (Moncada, 2014: 97). Moncada concluye afirmando que “las condiciones actuales del español en la República de Angola son bastantes favorables para su extensión y arraigo, pero, incompresiblemente, está muy lejos del aprovechamiento práctico de estas posibilidades, en especial en el ámbito de la enseñanza reglada” (2014: 98). Se puede afirmar que con los datos obtenidos de este estudio y las consultas realizadas a la Embajada de la República de Angola en abril de 2015 no existen programas reglados de ELE en este territorio.

2.3.3.2. BENÍN

Benín se independizó de Francia en 1960 y ya antes de su emancipación se impartía español en sus fronteras. En la actualidad es el país subsahariano con mayor número de estudiantes de español, la cifra asciende a más de 400.000 estudiantes documentados durante el curso 2013-2014 (Sossouvi, 2014: 100). La enseñanza de ELE se realiza desde hace más de sesenta años, Sossouvi puntualiza que a pesar de “la escasez de medios, la competencia de otras lenguas extrajeras, la ausencia de apoyo institucional y económico de España y de los otros países de habla hispana, el alumnado va aumentando exponencialmente” (2014: 100). Un dato impactante, si se analiza el éxito de los programas de ELE en este territorio, es que la Agencia Española de Cooperación Internacional y Desarrollo junto con el Ministerio de Asuntos Exteriores nunca ha considerado Benín como uno de los países beneficiarios del programa de Lectorados MAEC-AECID. Sossouvi explica que la presencia del español en el currículo formal del sistema educativo de Benín se debe a la política

colonizadora de Francia, “el modelo (educativo) seguido en este tipo de enseñanza era un facsímil o un duplicado del sistema francés: los benineses tenían que hablar y comportarse como el nativo francés” (2014: 102).

Benín es el país subsahariano con mayor número de estudiantes de español sin contar con apoyo ni de España ni de ningún otro país hispanohablante, por lo que cualquier tipo de cooperación aumentaría la cifra de estudiantes de ELE en este territorio. El gobierno cubano posee acuerdos de colaboración en educación y sanidad desde finales de la década de los setenta, lo que también ha favorecido en la instauración del español en las fronteras benineses. Tal vez, el gobierno español y de otros países hispanohablantes se deberían replantear ofrecer apoyo institucional y económico a territorios como Benín que, sin ninguna ayuda, se ha convertido en un gran representante de la famosa *Marca España* tal y como la denominó Acebes (Acebes, 2006: 762).

2.3.3.3. BURKINA FASO

El nombre de Burkina Faso se debe al presidente Thomas Sankara y data de 1984. Este territorio consiguió la independencia de Francia en 1960. El papel del español en el sistema educativo de Burkina Faso es peculiar, si se compara con otros países subsaharianos. El español se ofreció como lengua extranjera junto con el alemán, el árabe, el italiano, el latín y el ruso hasta que se implementó la reforma educativa del sistema burkinés en el 2007 en la que, desafortunadamente, el italiano, el latín, el ruso y el español se eliminaron de la oferta docente (Maugis, 2014: 133). Aunque el español no se ofrezca en el sistema educativo burkinés es una asignatura optativa en tres escuelas privadas. Según las cifras recogidas por Maugis (2014), durante el curso académico 2012-13 se computaron 365 estudiantes de ELE. La eliminación del español de los planes curriculares del sistema burkinés tras la reforma de 2007 junto al escaso apoyo y presencia institucional de países de habla hispana en Burkina Faso son factores determinantes para la difusión de esta lengua en esta parte de África (Maugis, 2014: 143).

2.3.3.4. BURUNDI

Burundi se independizó de sus colonizadores belgas en el año 1962, a partir de ese momento empezó una época de tensiones teniendo lugar uno de los genocidios más brutales del siglo XX. Dejando a un lado la triste historia de Burundi, hay que señalar que la enseñanza de ELE en este territorio “goza de aceptable salud, a pesar de que solo se enseña a nivel universitario o en centros educativos privados o internacionales, y del escaso apoyo institucional” (Estévez y

Nshimirimana, 2014: 146). La inclusión del español en la oferta académica se realiza gracias al programa de lectorados MAEC-AECID que a principios del año académico 2007-2008 envía a un profesor de español a la Universidad de Ngozi (Estévez y Nshimirimana, 2014: 148). Durante el curso académico 2011-12, Estévez y Nshimirimana documentaron 297 estudiantes de español (2014: 148). La inclusión de Burundi en el programa de lectorados MAEC-AECID supuso el comienzo de la enseñanza del español en este territorio. Aunque la cancelación en 2012 de esta plaza ha repercutido negativamente en el crecimiento del número de estudiantes de ELE a nivel universitario, afortunadamente, “y a pesar de las dificultades, el español se sigue enseñando hoy en día en varias instituciones en Burundi” (Estévez y Nshimirimana, 2014: 150).

2.3.3.5. CABO VERDE

Este país insular obtuvo su independencia de Portugal en 1975 y a diferencia de otros países africanos “el sistema caboverdiano no parece otorgar un papel destacado a las lenguas extranjeras” (Rodilla, 2014: 158). Los inicios de la enseñanza de ELE en este territorio también se deben al programa de lectorados MAEC-AECID que en 2010 asignó presupuesto para enviar a dos profesores al campus de Praia y Mindelo de la Universidad de Cabo Verde (Uni-CV), única universidad pública del país. La cifra de estudiantes de español durante el curso académico 2011-2012 ascendió a 250 estudiantes repartidos entre tres centros académicos: la Uni-CV, la UniMindelo (centro privado) y la Alliance Française de Mindelo. La posición del español como lengua extranjera en Cabo Verde es frágil (Rodilla, 2014: 172), a pesar de la presencia diplomática de España y otros países latinoamericanos, como Cuba, que ha tenido un gran impacto en los años posteriores a la independencia al proporcionar ayuda a nivel sanitario y educativo. Tal vez, la escasa importancia que otorga el sistema educativo caboverdiano a la enseñanza de lenguas extranjeras sea uno de los factores que más influye en la limitada difusión del español en Cabo Verde.

2.3.3.6. CAMERÚN

Camerún vivió un periodo colonial compartido entre Francia, Inglaterra y Alemania (Ngou-Mve, 2014: 235). La influencia francesa e inglesa se palpa en el sistema educativo camerunés. Por un lado, la enseñanza de lenguas extranjeras desempeña un papel muy importante en el currículo de Camerún, herencia del sistema educativo de los colonizadores franceses, por otro lado, el hecho de que el inglés sea lengua oficial junto al francés, se debe a la herencia colonial británica.

Camerún, Burundi y Costa de Marfil son los países subsaharianos donde se incluyó mas tempranamente la enseñanza de español en el sistema educativo. El español comenzó a enseñarse en el Lycée Général Leclerc una vez incluido en el diseño curricular camerunés en el año 1951. A partir del año 1967 se extiende a todos los colegios de enseñanza general (Onomo, 2014: 177-178). Las cifras sobre el número de estudiantes de ELE en el territorio camerunés son ciertamente alentadoras. Durante el curso 2011-12 el número de estudiantes de ELE en secundaria y a nivel universitario ascendió a 193.018, cifra que confirma el asentamiento del español en este país subsahariano. Onomo remarca que “el país sigue pendiente de apoyos y acciones concretas como la actualización de material didáctico, la formación de profesorado o la creación de becas (...)” (Onomo, 2014: 189-190) para consolidar y mejorar la enseñanza de ELE en Camerún.

2.3.3.7. COSTA DE MARFIL

La influencia colonial vuelve a tener un papel determinante en la presencia del español en las fronteras marfileñas. Kouï explica que en este territorio “al igual que en la mayoría de colonias francesas del África Negra, el español fue introducido en el sistema educativo como lengua de enseñanza en el periodo preindependentista por la antigua metrópoli” (Kouï, 2014: 194). La fecha de inclusión del español en el currículo marfileño es difícil de precisar por la falta de decretos disponibles de aquella época, pero varias fuentes estiman que fue a partir de 1947 con “el arranque del sistema de educación secundaria” (Koffi, 2009: 102). Después de la independencia, en diciembre de 1958, permaneció como asignatura optativa a partir del tercer curso de secundaria (Kouï, 2014: 194). Costa de Marfil es otro de los países que se encuentra entre los diez países del mundo con mayor número de estudiantes de español con 341.073 (Serrano, 2014: 40) y las razones para tal éxito son: la influencia colonizadora en la política lingüística y la cooperación española, con la presencia diplomática y el programa de Lectorados MAEC-AECID. Costa de Marfil “posee una cantera importante de hispanistas” (Kouï, 2014: 208), pero sus actividades se han visto mermadas por la crisis española al reducir el apoyo en este territorio. Afortunadamente, el gobierno cubano, a través de programas de becas para estudiar en Cuba, mantiene viva la expansión lingüística del español en las fronteras marfileñas.

2.3.3.8. ETIOPÍA

Se trata del único país africano que no ha sido colonia extranjera, si exceptuamos la breve ocupación por la Italia de Mussolini entre 1936 y 1941 (Díez y

Suárez, 2014: 212), por lo que se descarta la influencia colonizadora como uno de los factores en la inclusión de la enseñanza del español en el currículo etíope. El escaso contacto del español con este territorio nos remonta al gobierno comunista del general Mengistu Haile Mariam de 1974 a 1991 que tuvo estrechas relaciones con Cuba. Sin embargo, no tuvo repercusión en su inclusión en la esfera educativa etíope (Díez y Suárez, 2014: 213). En 2001, se inició la enseñanza de ELE en Etiopía en una escuela internacional, la financiación del programa la realiza la escuela al tratarse de un centro privado. No fue hasta 2005 que el programa de lectorados MAEC-AECID se instauró en la Universidad de Adis Abeba y en 2010 se creó otra plaza para impartir español en la Comisión de la Unión Africana (Díez y Suárez, 2014: 222). La presencia de la embajada española y de varias embajadas de países hispanohablantes también ha influido en la difusión del español. En el curso 2011-12 se contabilizaron 600 de ELE en un país en “el que el acceso a la lengua española es limitado” (Díez y Suárez, 2014: 230).

2.3.3.9. GABÓN

El periodo colonial francés en Gabón duró menos de un siglo, pero “esta colonización ha dejado en el país una profunda huella, una influencia considerable de Francia y el francés con una presencia tan dominante en el sistema educativo que ha llegado a ocultar las lenguas locales” (Ngou-Mve, 2014: 234). Ngou-Mve explica que las lenguas extranjeras que se han incluido en el currículo gabonés son europeas, el español se enseña en Gabón desde los tiempos coloniales. En 2011, con la implementación de la Ley de Orientación General de la Educación “a partir de los 11 años de edad los estudiantes descubren una segunda lengua extranjera que, según lo establecido por la ley, es prioritariamente el español” (Ngou-Mve, 2014: 242). La posición geográfica de Gabón ha influido positivamente en la enseñanza de ELE, comparte frontera con Guinea Ecuatorial, donde la lengua oficial es el español, Camerún, que ocupa un importante lugar en lo que se refiere a la enseñanza de ELE, y la República del Congo. Ngou-Mve explica que “los constantes movimientos migratorios del pueblo fang entre Gabón y Guinea Ecuatorial han hecho que, con el tiempo, quien habla fang en Gabón tiene familia en Guinea, lo cual significa que ha tenido o tiene un contacto frecuente con el español” (Ngou-Mve, 2014: 243). El español está arraigado en el sistema educativo de Gabón tanto a nivel escolar como universitario, el país se benefició del programa de lectorados MAEC-AECID hasta el año 2012, cuando se cancelaron el 99 % de los lectorados subsaharianos. Pero, este desafortunado hecho no frenó al gobierno gabonés que comenzó a crear acuerdos con universidades españolas. Cabe destacar la colaboración con la Universidad de

Pablo de Olavide que tiene un protocolo de cooperación con la Universidad Omar Bongo con cinco estudiantes gaboneses de doctorado (Ngou-Mve, 2014: 250). Se contabilizaron más de 167.000 aprendientes de ELE en el curso 2011-12, lo que constata la estabilidad de la lengua de Cervantes en este territorio.

2.3.3.10. REPÚBLICA DE GAMBIA

La República Islámica de Gambia alcanzó su independencia de los colonizadores británicos en 1965 y es posible afirmar que muchos han sido los residuos coloniales presentes en la organización gubernamental y en las políticas educativas. Desde las primeras reformas en educación, el nuevo gobierno trató de encontrar un lugar apropiado a la enseñanza de las lenguas vernáculas en las políticas educativas y más concretamente en las lingüísticas. Sin embargo, el carácter plurilingüe del país más pequeño de África dificulta esta labor, puesto que es complicado elegir qué lenguas vernáculas, de las diez que actualmente se utilizan, se deben añadir a los planes curriculares. La mayoría de expertos coinciden en incluir las cinco lenguas más predominantes: wolof, mandinga, jola, fula y serahule, sin embargo, esta propuesta es muy difícil de lograr por la falta de docentes formados en la enseñanza de lenguas vernáculas y la carencia de materiales didácticos. Este complejo escenario lingüístico favorece la inclusión de otras lenguas extranjeras, de hecho, el inglés se imparte como segunda lengua y el francés es lengua extranjera obligatoria a nivel escolar y universitario. La enseñanza reglada del español en Gambia comienza en septiembre de 2011 a través del inicio del primer lectorado MAEC-AECID. Sin embargo, cabe señalar, que varias fuentes han confirmado que en años anteriores se impartió español como lengua extraescolar en la Escuela Internacional Marina. La cancelación del programa de lectorados en 2012 hizo temblar los cimientos del departamento de español en Gambia y supuso la necesidad de crear acuerdos gubernamentales e institucionales locales para asegurar la continuidad de los cursos de español.

2.3.3.11. GHANA

El inglés es la lengua oficial de este territorio, herencia del colonialismo británico. Aunque los colonizadores favorecieron el uso de las lenguas nativas como medio de instrucción, las cambiantes políticas lingüísticas otorgaban un papel diferente a las lenguas vernáculas. Las dudas surgían entre asegurar el asentamiento de la lengua nativa materna antes de introducir el inglés o implementar la medida de utilizar la lengua nativa durante los tres primeros años de escolarización y, posteriormente, el inglés como lengua vehicular (Boampong, 2014; 290). Al igual

que ocurre en Gambia, que desde las primeras políticas educativas (1965-1975, 1976-1986) hasta la de 2004-2015 posicionan las lenguas vernáculas en un lugar privilegiado del currículo nacional. A partir de 2007, se consensua la utilización de la lengua nativa local durante los tres primeros años y el inglés como segunda lengua, aunque la implementación de esta medida es algo complicada por la falta de recursos educativos en las lenguas locales, obstáculo al que nos enfrentamos también en Gambia. A nivel de educación pública escolar, el español no tiene lugar en Ghana, sin embargo, en centros privados sí que se imparte. Fue en 1964 cuando se introdujo la enseñanza de español en este país a través de la Universidad de Ghana, con una gran aceptación, y muchos de los primeros estudiantes ostentan cargos importantes en instituciones académicas locales e internacionales. En el curso 2011-12, se calcularon unos 700 estudiantes de ELE, muchos de ellos estudiantes de profesores formados en la Universidad de Ghana, lo que nos conduce a retomar la idea de que la formación de profesores locales en la región subsahariana puede ser una de las alternativas más económicas, realistas y prometedoras para aumentar el número de estudiantes de ELE en este espacio geográfico.

2.3.3.12. GUINEA ECUATORIAL

Este territorio es una antigua colonia española y único país subsahariano donde el español es la lengua oficial, se calcula que “el 87% de la población posee las competencias lingüísticas suficientes y necesarias para poder comunicarse” (Manso y Bibang, 2014: 314). Los datos de 2011-12 documentan 128.895 estudiantes de español y constatan la estabilidad de esta lengua en este territorio. Las razones fundamentales para el éxito de la lengua cervantina en las fronteras ecuatoguineanas son varias. Empezaremos por destacar que se trata de la lengua vehicular del sistema educativo, también la homologación al sistema educativo español, así como la inclusión de esta lengua en todas las carreras universitarias como asignatura obligatoria son factores que contribuyen a consolidar el español en Guinea Ecuatorial. Es necesario añadir la cooperación del gobierno español con el ecuatoguineano y la utilización del español en los medios de comunicación (Manso y Bibang, 2014: 321). En palabras de Manso y Bibang (2014), en la actualidad se experimenta un renacer del español y el hispanismo en el país.

2.3.3.13. KENIA

Se independizó del imperio británico en 1963 y tuvo escasas relaciones con España durante su etapa colonial. Cuatro años después de lograr su emancipación, comienzan las relaciones diplomáticas y se abre la embajada de España en Nairobi,

pasarán casi cuatro décadas para la apertura de la Oficina Comercial de España en Nairobi (Serrano, 2014: 325). La enseñanza del español en este país “refleja en buena parte el resto de relaciones entre ambos países” (Serrano, 2014: 329), se considera una relación irregular que recientemente parece más constante y estructurada. El español no forma parte del currículo del sistema educativo de educación reglada de primaria y secundaria de Kenia, pero sí que ocupa un lugar importante en la educación privada y a nivel universitario, tanto en instituciones públicas como privadas. Serrano declara que “el respaldo institucional a la enseñanza del español en Kenia se centra en dos líneas: los lectorados del MAEC y la AECID y los DELE del Instituto Cervantes” (Serrano, 2014: *ibídem*). Asimismo, sostiene que “el aprendizaje del español en Kenia ha estado y sigue estando vinculado con la dimensión internacional de Nairobi (...). Así que podría establecer un cierto paralelo entre el futuro del español en Kenia y la creciente internacionalización de su capital” (Serrano, 2014: 330).

2.3.3.14. MADAGASCAR

Este país insular se independizó de sus colonizadores franceses en 1960 y como en la mayoría de colonias, el francés se declaró lengua oficial durante un largo periodo de tiempo. Gil y Raharivola (2014: 366) afirman que “Madagascar nunca ha tenido una política lingüística nacional claramente definida” situación común en muchos territorios colonizados, tal y como se ha explicado en el apartado 2.2. donde se presenta una revisión diacrónica de las políticas educativas y lingüísticas de Gambia. También hemos apreciado que en algunos países subsaharianos, como es el caso del territorio gambiano, existe un debate interno sobre qué lengua o lenguas utilizar como medio de instrucción en el sistema educativo. El español tiene un lugar importante en el panorama malgache, dado que la enseñanza de ELE en este territorio se remonta a inicios del siglo XX en un centro privado (Gil y Raharivola, 2014: 369). La introducción del español en el currículo del sistema de educación público es más tardía y suele aparecer en los institutos preuniversitarios. A nivel universitario el español está muy consolidado, a pesar del limitado apoyo que recibe del gobierno español

Las relaciones diplomáticas entre España y Madagascar son escasas, no obstante este hecho no ha impedido la difusión de nuestra lengua. Son varios los factores que influyen en la continuidad de la enseñanza de ELE, entre ellos destacar hasta 2012, la aportación de un lector MAEC-AECID y la presencia de españoles en el ámbito de las organizaciones no gubernamentales, en la industria pesquera y en el

turismo. Durante el año académico 2011-2012 se documentaron un total de 7.676 estudiantes de español en este territorio (Gil y Raharivola, 2014: 378).

2.3.3.15. LA REPÚBLICA DE MAURICIO

La historia colonizadora de Mauricio es complicada. Esta isla ha hospedado es sus fronteras a holandeses, franceses y británicos hasta que en 1968 logró su independencia. El panorama lingüístico es muy complejo y se refleja en las confusas políticas lingüísticas. La enseñanza del español se realiza fundamentalmente en centros privados y a nivel universitario, hasta el final del curso académico 2012, cuando se canceló el lectorado MAEC-AECID que comenzó en 2009. El interés por estudiar español a nivel universitario es una realidad, se ofrecía español como asignatura optativa, incluido en el precio de la matrícula o como curso de formación continua que tenía un coste extra (Juan, 2014: 394). Las cifras obtenidas por el lector muestran que el flujo de estudiantes de ELE era cuatro veces mayor en las clases de formación continua que en las que eran parte del currículo universitario, lo que induce a pensar que existe una motivación intrínseca entre los malgaches por aprender esta lengua. Las cifras obtenidas durante el curso 2010-2012 documentan alrededor de medio millar de estudiantes de ELE.

2.3.3.16. MAURITANIA

Este territorio se independiza de Francia en 1960, de la época colonial son muchos los residuos presentes en Mauritania, pero teniendo en cuenta el tema de esta tesis, nos centraremos en la herencia lingüística. La Constitución de este país recoge en su artículo seis como lenguas nacionales el árabe, el wolof, el serahule y el fula y como lengua oficial el árabe, aún así el francés se utiliza también en los intercambios comunicativos de la administración (Chadouli, 2014: 403). Este panorama no es una novedad, de hecho, es una característica común entre los países subsaharianos, en los que las políticas lingüísticas son imprecisas o confusas debido, en gran parte, a las etapas coloniales. Chadouli explica que “el español en Mauritania tiene relevancia a causa de lazos históricos y económicos” (Chadouli, 2014: 402), puesto que ambos territorios estuvieron unidos durante varias décadas bajo el dominio de los imperios árabes del norte de África en la Edad Media (Pérez de Ayala, 2011: 166). En cuanto al vínculo económico, hay que señalar el establecimiento de empresas y organizaciones no gubernamentales de origen español, las exportaciones canarias enviadas a Mauritania, que ascienden a un tercio del total de exportaciones a la región subsahariana y, finalmente, el interés mauritano por estrechar lazos con el mercado latinoamericano (Chadouli, 2014: 404). Este apto panorama se refleja en la

presencia del español en el ámbito educativo. La enseñanza de ELE se observa tanto a nivel reglado como independiente y tanto en el sistema público como el privado. A nivel universitario cabe destacar el apoyo que España ofreció a este país desde el comienzo del curso académico 1994 a través del programa de lectorados MAEC-AECID hasta finales del 2012, una cooperación de casi dos décadas que se rompió debido a la crisis económica española. Pero las cifras son esclarecedoras, en 2011-2012 casi 1.500 estudiantes recibieron clases de español y de acuerdo con las cifras presentadas por Chadouli el curso siguiente el cálculo aumentó. Esperemos que los recortes en su difusión por parte del gobierno español no tengan un impacto negativo en la expansión lingüística en este territorio, puesto que “el español es una lengua que despierta interés dentro de la sociedad mauritana”(Chadouli, 2014: *ibídem*).

2.3.3.17. REPÚBLICA DE MOZAMBIQUE

Mozambique alcanza la independencia de Portugal en 1975 y mantiene el portugués como lengua oficial que convive con lenguas autóctonas. Tiene vínculos con varios países hispanohablantes, entre ellos España y Cuba. Esta cooperación promueve “reforzar el conocimiento del español y la cultura hispana” (Sánchez y Valencia, 2014: 417). En 2004 se inician los cursos de español en la Universidad de Eduardo Mondlane gracias al apoyo del programa de lectorados MAEC-AECID y en 2011 empieza a impartirse esta lengua en Instituto de Relaciones Internacionales (Sánchez y Valencia, 2014: 420). A nivel de educación privada, destaca el programa de español de la Escuela Francesa de Maputo subvencionada por el gobierno francés. Se estima que en el curso 2011-2012 casi tres centenares de estudiantes cursaron español. Sánchez y Valencia (2014) explican que “en los últimos años se ha podido constatar que el interés por la lengua española en Mozambique ha ido en aumento” (2014: 427) y señalan que la cancelación del presupuesto destinado por España para subvencionar el programa de lectorados en 2012 tuvo un gran impacto negativo en las cifras de estudiantes de español a nivel universitario. Afortunadamente, en 2013 se reanuda la ayuda y “se espera poder responder con suficiencia a la creciente demanda de personas interesadas en nuestra lengua” (Sánchez y Valencia, 2014: *ibídem*).

2.3.3.18. NAMIBIA

Namibia alcanza su independencia de Sudáfrica en 1990 y toma una decisión lingüística atípica al declarar el inglés lengua oficial del país para despojarse del estigma segregacionista vinculado al afrikaans. Las consecuencias de esta decisión son

numerosas e impactan directamente en las subsiguientes políticas lingüísticas. Namibia goza de unas relaciones saludables con varios países hispanohablantes, entre ellos, Cuba, Venezuela y España. Parte de la comunidad hispanohablante namibia son autóctonos formados en Cuba y que podrían ser un gran recurso humano para capacitar a profesores de español, por otro lado el gobierno venezolano financia intercambios universitarios para estudiantes y funcionarios namibios en universidades venezolanas (Lasso, 2014: 460). Por último, aludir al apoyo ofrecido por España a través del programa de lectorados que se inició en 1994 y a la financiación de un programa de radio desde 2001 a 2012. Lasso recuerda que tal y como se documentó en el artículo publicado en el Anuario del 2005 del IC sobre Namibia “el español goza de una aceptable salud en el ámbito académico universitario y en la enseñanza extracurricular de adultos” (Lasso 2014: 461). Asimismo, el español en Namibia es una lengua valorada tanto por su estatus de idioma global de comunicación y cultura, como por tratarse de una llave de acceso a importantes sectores económicos del país como son la pesca y el turismo. (Lasso, 2014: ibídem).

2.3.3.19. REPÚBLICA DEL NÍGER

Este país francófono se independiza de sus colonizadores en 1960 y hereda el sistema educativo francés, tal y como ocurre en la mayoría de colonias francesas. Su IDH le posiciona en último lugar de los 188 países indexados (Jahan, 2015: 219), lo que indica que nos encontramos con el territorio con menor IDH del planeta. Los inicios de la enseñanza de español se remontan a la década de los setenta o los ochenta, resulta muy complicado saber la fecha exacta, pero Viñuales recoge en su investigación que el español empezó a impartirse en la enseñanza secundaria o liceos desde la independencia del país (Viñuales, 2014: 467). A nivel universitario, España ha ejercido un papel importante en la difusión del español en las fronteras nigerinas, mediante el programa de lectorados y becas MAEC-AECID y la cooperación interuniversitaria. Por su parte, Cuba también desempeña un papel relevante en la promoción de la lengua y la cultura hispana en la educación superior debido al convenio de colaboración para completar los estudios universitarios en la isla más grande del Caribe (ibídem, 2014: 469). Durante el curso 2011-12, se documentaron más de un millar de estudiantes de español y es una realidad que la cancelación de las ayudas en educación del gobierno español a Níger en 2012 impactaron directamente en la enseñanza de la lengua de Cervantes que desde la apertura del primer lectorado en 2009 afianzaba con paso firme su posición a nivel universitario (ibídem, 2014: 466).

2.3.3.20. REPÚBLICA FEDERAL DE NIGERIA

Nigeria es una antigua colonia inglesa que consigue su independencia en 1914. La enseñanza de ELE en este territorio en el sistema educativo público de primaria y secundaria es inexistente. El español se introduce en el currículo universitario como lengua optativa en los años setenta hasta que estalló la guerra civil nigeriana (Uchechukwu, 2014: 484). Desde entonces desapareció la enseñanza del español hasta que en 2004, gracias a la cooperación entre Nigeria y España en el ámbito educativo, se introdujo el español a nivel universitario “dos universidades federales: la Universidad de Abuya (UNIABUYA), en la capital del mismo nombre, y la Universidad de Nnamdi Azikiwe (NAU), situada en Awka, la capital del estado de Anambra, en el sureste del país” (Uchechukwu, 2014: 485) . La Alianza Francesa también ha ejercido un papel importante en la difusión del español, al ofrecer clases de español. De nuevo, la cancelación presupuestaria para financiar el programa de lectorados MAEC-AECID deja a otro país huérfano en lo que a la enseñanza de ELE se refiere.

2.3.3.21. REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DEL CONGO

Este país, llamado Zaire entre 1971 y 1996, obtuvo la independencia de Bélgica en 1960. El francés es la lengua oficial que convive con cuatro lenguas vernáculas cooficiales. Se trata de uno de los países más pobres del mundo, tal y como indica el IDH que le posiciona en el puesto 176 de los 188 países indexados (Jahan, 2015: 218), con Gambia en la posición anterior. Es el país “más extenso de África Subsahariana, ocupando geográfica pero también políticamente una posición central en el continente” (Serrano, 2014c: 493). La presencia del español se debe primordialmente a la cultura popular “especialmente la música” (Serrano, 2014: ibídem). Aunque no existen datos sobre la fecha de implantación del español en este territorio, en 2010 se pudieron documentar unos 1.500 estudiantes de ELE. Cabe mencionar el apoyo que, durante más de una década, aportó el gobierno español para la enseñanza y difusión del español. Sin embargo, en 2010 disminuyó, afectando negativamente a esta iniciativa que además de impartir clases, formaba a profesores (Serrano, 2014d: 495). Jean-Pierre Nkongolo, profesor y delegado de ASELE en este país, constata que el español no forma parte del currículo oficial de secundaria (Serrano, ibídem: 496). La Universidad de Kinshasa ha mostrado su interés por ser beneficiaria del programa de lectorados MAEC-AECID, no obstante, hasta el momento no se ha destinado ningún lector. A pesar de la escasa información sobre el español en Congo-Kinshasa esta lengua está presente en el imaginario popular del país, por lo que es “responsabilidad de los países e instituciones

hispanohablantes responder y estructurar esta buena recepción del español en la República Democrática del Congo” (Serrano: 2014c, 496).

2.3.3.22. RUANDA

Ruanda alcanzó la independencia de Bélgica en 1962, pero previamente había sido colonia alemana. Su política lingüística es determinante para evaluar la inclusión del español en su sistema educativo, puesto que se trata de uno de los pocos países subsaharianos que podría considerarse como relativamente monolingüe. Los datos más recientes sobre el panorama lingüístico de Ruanda indican que casi la totalidad de la población habla Kiñaruanda (Steflja, 2012: 2). En Ruanda “ la planificación lingüística no ha ido a remolque de las tendencias de la sociedad, sino todo lo contrario: la sociedad se ha ido ajustando a una planificación lingüística elaborada desde la política” (Serrano, 2014e: 500). Esta política lingüística se caracteriza por su pragmatismo, pues desecha el francés, lengua colonial, para priorizar otras lenguas que ocupan una posición internacional más relevante, como el inglés y el español. En la actualidad, el español no se imparte en el sistema educativo ruandés, aunque cabría la opción de implantarse si se dispusiera del apoyo económico, infraestructural y humano necesario. Hay varios factores que hacen de este territorio “uno de los más claros candidatos de entre los países subsaharianos para la planificación de la inclusión del español en el sistema educativo” (Serrano, 2014d: 503). Según Serrano, estos factores son: el relativo pequeño tamaño del país, el monolingüismo vigente, aunado con las políticas lingüísticas centradas en las lenguas globales, y la disposición del gobierno para incluir el español en el diseño curricular (Serrano, 2014d: ibídem).

2.3.3.23. SENEGAL

Senegal es un territorio francófono que ha heredado, al igual que la mayoría de antiguas colonias francesas, el sistema educativo de los colonizadores. Lo que se considera un aspecto positivo para la inclusión del español en los currículos subsaharianos, como se ha observado en otros países ya analizados. De hecho, el español tiene un lugar totalmente definido en el currículo educativo senegalés, tanto en el ámbito de primaria y secundaria como a nivel universitario. La buena posición de la segunda lengua con más hablantes nativos del mundo se consolidó, incluso más, con la apertura de la única sede del IC en África Subsahariana: el Aula Dakar. Se eligió este país por “la fuerte demanda de español en el sistema educativo, la estabilidad política y las excelentes relaciones de cooperación con España” (Faye y Ngon, 2014: 514). Previamente a la apertura de este centro, el apoyo institucional

de España para la difusión lingüística ha sido siempre notable. Cabe señalar, en primer lugar, el programa de lectorados que está vigente desde hace tres décadas, también hay que mencionar los programas de becas de la AECID, las relaciones con universidades españolas y el activismo de la Asociación de Profesores de Español de Senegal (APES). Todas estas acciones han contribuido a que anualmente 200.000 estudiantes aprendan la lengua de Cervantes en Senegal (Faye y Ngon, 2014: 516). El presupuesto destinado a la difusión del español en Senegal también se vio afectado en 2012, con la cancelación de los lectorados y la reducción de becas, demostrando, una vez más, que la ayuda española tiene un impacto real en la expansión lingüística. Por último, es necesario mencionar las relaciones bilaterales que Senegal mantiene con Cuba, puesto que son también una fuente de expansión del español y pueden reducir los efectos negativos consecuencia directa de la cancelación de los lectorados MAEC-AECID.

2.3.3.24. REPÚBLICA DE SUDÁFRICA

Su intrincada historia ha creado un país con una sociedad fragmentada. Por un lado, una población blanca con un alto nivel adquisitivo y, por otro, una sociedad pobre predominantemente negra. Además, su perfil lingüístico, con más de 31 lenguas en uso, no favorece la unión de este país dividido (Gómez y Pérez, 2014: 518). Sin embargo, el plurilingüismo reinante sí que ha promovido la inclusión de otras lenguas extranjeras en los planes curriculares del sistema educativo sudafricano, y desde 2003 el español se introduce junto con diez lenguas extranjeras más. A nivel universitario, hay que destacar la labor realizada por la AECID que desde finales de 1990 proporcionó lectores a varias universidades del país (Gómez y Pérez, 2014: 535), y se convirtieron en la semilla para la expansión la lengua y cultura que rodea la lengua de Cervantes. La cancelación de parte de los lectorados adscritos a Sudáfrica tuvo un impacto negativo en la difusión del español. La labor de Cuba a partir de 1996 es de nuevo digna de mención, el Acuerdo de Cooperación en Salud entre ambos gobiernos proporciona a Sudáfrica una remesa de médicos anualmente. Se calcula que en el 2011 más de tres centenares de profesionales de la medicina ejercían en las fronteras sudafricanas. Además, hay que considerar, el programa de becas que permite a unos trecientos estudiantes locales viajar a Cuba para realizar allí sus estudios universitarios (Gómez y Pérez, 2014: 541). Gracias a los apoyos de colaboración de Cuba y España, la segunda lengua con más hablantes nativos del planeta ocupa un lugar destacado en el imaginario de Sudáfrica, lo que nos conduce a reflexionar sobre la importancia y la dependencia que este país sufre

de los convenios de colaboración ofrecidos por los países hispanohablantes para la promoción de la lengua española.

2.3.3.25. REPÚBLICA UNIDA DE TANZANIA

Omán, Portugal, Alemania y Reino Unido tuvieron un papel importante durante la época colonial de Tanzania que se independizó de los británicos en 1961. Los idiomas oficiales son el suajili y el inglés que conviven con numerosas lenguas vernáculas presentes en este territorio. Aunque el español no esté integrado en el currículo de primaria ni de secundaria del sistema educativo tanzano, la enseñanza de esta lengua aumenta cada año. A nivel universitario el español se imparte gracias al programa de lectorados MAEC-AECID y a nivel de escolar en centros con currículo internacional. Los acuerdos bilaterales firmados con Cuba también han fomentado la difusión de esta lengua, de hecho, cabe destacar la creación de la Escuela de Medicina de Zanzibar “donde los alumnos, además de medicina, aprenden español” (Encinas, 2014: 551). Tanzania es otro país que demuestra la importancia de Cuba en la difusión de la lengua y cultura hispana.

2.3.3.26. TOGO

La época colonial de Togo es reflejo de su complicada historia. Fue un protectorado alemán y colonia disputada por franceses y británicos que optaron por dividir el país en dos regiones. Finalmente, en 1960 Togo logra su independencia de Francia. El complejo panorama lingüístico, aunado al deseo por liberarse de los lastres coloniales, provoca problemas comunes en la región subsahariana relacionados con la elección de una lengua vehicular para la educación. Por un lado, con el objetivo de valorar las raíces precoloniales se propone que durante los tres primeros años de educación obligatoria se utilicen las lenguas autóctonas, sin embargo, esta propuesta no pudo llevarse a cabo por “falta de profesorado cualificado en la enseñanza de lenguas nacionales, así como de manuales escolares” (Martínez: 2014, 556). Como consecuencia, el francés se mantuvo en el ámbito educativo, así como la estructura del sistema educativo francófono que incorporaba la enseñanza de ELE a partir de los dieciséis años. En este territorio, el español se encuentra en el currículo educativo de secundaria y del sistema universitario tanto público como privado. La falta de profesores, materiales didácticos y una metodología adecuada al contexto de los países subsaharianos impiden un crecimiento mayor. En 2011, se computaron más de dos millares de estudiantes. En cuanto al apoyo español para la difusión de la lengua y cultura, el programa de lectorados MAEC-AECID ha asumido un papel fundamental hasta su cancelación en

2012. Martínez propone una colaboración más activa entre otras potencias hispanohablantes para asegurar la presencia de la lengua cervantina en este país (Martínez, 2014: 561).

2.3.3.27. UGANDA

En 1962, Uganda se independizó del colonialismo de Reino Unido y le siguió una etapa de gran inestabilidad política. Bajo el poder británico, se impuso el inglés como lengua oficial, la herencia lingüística colonial trató de regularse al difundir el suajili como idioma nacional tras la independencia, pero fracasó y según la Constitución de 1995, tanto el inglés como el suajili son las lenguas oficiales del país (Saporta y Blanco, 2014: 577). Al igual que ocurre en la mayoría de países subsaharianos, otras lenguas vernáculas conviven con las lenguas oficiales. La enseñanza de ELE en este territorio se debía, desde 2006 hasta el 2012, al programa de lectorados MAEC-AECID que además fue clave para poder realizar los exámenes DELE. El hecho de que la presencia hispana sea prácticamente nula (Saporta y Blanco, 2014: 579) es un factor que juega en detrimento de la expansión de esta lengua. Hay que destacar, una vez más, la labor de Cuba, único país hispanohablante con embajada en Kampala cuyo programa de cooperación proporciona profesorado médico a varias universidades. Saporta y Blanco puntualizan que “el español en Uganda es un proyecto que corre el peligro de acabar al poco de haberse iniciado. Los avances conseguidos desde la creación del lectorado de la AECID en Kampala (...) destinados a culminar la creación del grado de español (...) merecen continuidad” (Saporta y Blanco, 2014: 592).

2.3.4. BENÍN, COSTA DE MARFIL, SENEGAL, CAMERÚN Y GABÓN

Benín, Costa de Marfil, Senegal, Camerún y Gabón son los cinco países subsaharianos con mayor número de estudiantes de español (Serrano, 2014b: 40). La revisión bibliográfica nos permite afirmar que varios son los denominadores comunes que unen a estos territorios.

País	Número de estudiantes de ELE
Benín	412.515
Costa de Marfil	341.073
Senegal	205.000
Camerún	193.018
Gabón	167.410

TABLA 7. Los cinco países subsaharianos con más estudiantes de español. Elaboración propia a partir de Serrano (2014a: 40)

Para comenzar, es necesario considerar su historia colonizadora, todos ellos son antiguas colonias francesas, y en las que el residuo colonial, en este caso, ha sido un factor positivo. Adoptar el sistema educativo francés, herencia del colonialismo vivido, ha consolidado la enseñanza de lenguas europeas en estos territorios, que gozan de un sistema educativo estable y que no depende exclusivamente de ayudas institucionales de gobiernos hispanohablantes para la tarea de difusión del español.

La cooperación bilateral entre el gobierno español y los gobiernos locales en materia de educación y, más concretamente, para la enseñanza de ELE ha sido otro elemento que comparten cuatro de estos cinco territorios: Costa de Marfil, Senegal, Camerún y Gabón. Todos ellos han sido beneficiarios del programa de lectorados MAEC-AECID, lo que ha contribuido a la consolidación del español a nivel universitario, la realización de los exámenes DELE y la creación de programas para la capacitación de profesorado local. Esta última línea de actuación se erige como una solución eficaz y sostenible para asegurar la continuidad de la enseñanza de ELE, en caso de que el apoyo ofrecido por España desaparezca, tal y como ocurrió en 2012 con la cancelación del 99% de los lectorados subsaharianos y la eliminación total de los adscritos a estos países.

En cuanto a su posición geográfica, los cinco países se encuentran en la región occidental de África Subsahariana, al igual que Gambia que es el país central de esta investigación, por lo que este factor debe tenerse en cuenta a la hora de crear programas de ELE en esta región. La proximidad de las Islas Canarias con la costa occidental africana debe considerarse como un aspecto positivo, dado que se convierte en la entrada más próxima del español. Esta proximidad ha atraído a turistas españoles y ha favorecido la participación de organizaciones no gubernamentales de origen español en la zona. También ha beneficiado el éxodo de españoles que, tratando de encontrar una salida a la crisis, han emigrado a países de África Occidental. Por el contrario, el continuo flujo de inmigrantes procedentes del oeste africano, que han logrado entrar y afincarse en España, también ha influido, notablemente, en la expansión lingüística del español. Este hecho ha provocado que aumente el interés por el aprendizaje de nuestra lengua de los familiares que viven en África, para poder comunicarse con sus nietos, sobrinos o primos que emigraron a España. En lo que se refiere a la inmigración, Gambia es uno de los países con mayor flujo de inmigrantes a España³², las cifras publicadas por el Instituto Nacional de Estadística de España relativas al censo de 2014 posicionan a Gambia como el quinto país subsahariano emisor de inmigrantes.

³² Información obtenida de la web <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do> consultada el 7 de enero de 2016

Por último, mencionar el apoyo incondicional que Cuba ha ofrecido, desde finales de los años sesenta, a muchos de los países africanos y concretamente a los cinco que se analizan en esta sección. Cabe destacar los acuerdos en formación educativa que la isla más grande de las Antillas ha brindado a los habitantes subsaharianos:

entre 1961 y 2007 se han graduado en Cuba no menos de 30.719 alumnos provenientes de 42 países del África subsahariana, 17.906 de ellos en niveles medios de enseñanza, y 12.813 en niveles de la educación superior; otros 5.850 africanos han recibido en ese período adiestramiento de especialistas cubanos. (González, 2008: 32)

La presencia cubana en África ha sido y es un factor que contribuye en el aumento y continuidad de la difusión lingüística del español en el vasto territorio subsahariano. El debate está abierto en cuanto a las razones que han llevado a este país a apoyar al continente africano:

Una primera visión netamente idealista que sostiene que La Habana se acerca a África para honrar la deuda contraída al recibir la colaboración de tantos países y pueblos a lo largo de su historia (Espinoza, 2003), y una segunda de corte reaganiano que señala la presencia cubana en África – principalmente en su dimensión militar – como ilegítima, subversiva y contraria a la seguridad y la paz internacional. (González, 2008: 31)

Para el presente estudio, consideramos que las razones que han movido a Cuba para favorecer y ayudar a esta parte de África son secundarias. Nuestro foco de atención ha de situarse en el hecho de que la colaboración cubana ha sido constante desde 1960 y que su impacto tiene una repercusión directa en la difusión de la segunda lengua más hablada del mundo.

Los datos obtenidos en Gambia desde 2011 junto con la revisión bibliográfica en referencia a la presencia del español en tierras subsaharianas abren una línea de investigación sobre si el impacto de los acuerdos cubanos ha tenido mayor influencia en la difusión del español que los convenios de cooperación españoles. Hay que añadir que nos hace reflexionar sobre la importancia de incluir a los gobiernos latinoamericanos en las políticas lingüísticas para la difusión del español en el mundo y más concretamente en esta región. Si España aunara esfuerzos con Cuba, por ejemplo, es posible que se impulsara el ritmo de crecimiento del estudio del español en África Subsahariana.

2.3.5. PANORAMA ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA³³

En Gambia, la presencia del español se debe principalmente a acuerdos internacionales con países hispanohablantes y al interés particular de centros privados por enseñar esta lengua. Existe un acuerdo con Venezuela que costea la educación de estudiantes gambianos con un historial académico excelente, a los que se les concede una beca de tres años para completar sus estudios de grado en universidades venezolanas. Dicha ayuda económica cubre los gastos de las tasas académicas, el viaje de ida y vuelta y el alojamiento. Además, hasta el año 2010 se les ofrecía gratuitamente la formación lingüística en Gambia, antes de comenzar sus estudios en la universidad de destino. En la actualidad, la capacitación lingüística se realiza en Venezuela. Desde el comienzo del programa, hace tres años, hasta 2012 un total de doscientos estudiantes gambianos han disfrutado de esta beca. Cuba también tiene acuerdos de cooperación internacional con Gambia. Cada dos años envía a un grupo denominado Misión Médica Cubana, integrado por ciento cincuenta médicos, cuya labor es trabajar en dispensarios médicos y hospitales del país y capacitar a los estudiantes de Medicina de la UG.

España, a través de la AECID, también tiene proyectos de cooperación en Gambia; en el campo educativo cabe mencionar la partida presupuestaria para la reconstrucción y ampliación de la Escuela de Hostelería y Turismo y la incorporación de un lector de español del programa de lectorados MAEC-AECID en la UG en 2011. Este apoyo duró únicamente un curso académico porque, como se ha explicado, en 2012 se cancelaron alrededor de un 80% del total de las plazas por falta de presupuesto. Este recorte afectó fundamentalmente a países en vías de desarrollo, como es el caso de Gambia. El análisis de la situación de la enseñanza del español en África Subsahariana de la sección anterior, nos invita a plantearnos que la eliminación de esta plaza puede suponer la desaparición del español en la enseñanza universitaria gambiana si no se toman medidas alternativas, tal y como ha ocurrido en algunos países subsaharianos.

La enseñanza y aprendizaje de español en Gambia está presente en el ámbito educativo privado y en el público. Aunque la subvención del MAEC y la AECID se destinó exclusivamente a la UG, existen cuatro centros más donde se imparte español que no se benefician de ningún convenio del gobierno español o de otro país hispanohablante. En el área de Fajara se encuentra el École Française y en el distrito de Kanifing la academia EDENIC Language Services and Technical Training. Estos

³³ La sección 2.2.7. es una actualización y ampliación del apartado 3 del capítulo 11 publicado en el libro “La enseñanza del español en África Subsahariana” (Serrano, 2014a).

centros privados han sido capaces de desarrollar un programa de enseñanza de ELE sin ningún apoyo institucional ni presupuestario, a esta lista hay que añadir dos escuelas concertadas en Brikama.

2.3.5.1. EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA ESCOLAR GAMBIANO

En la actualidad, existen solamente dos centros escolares adscritos al Ministerio de Educación Básica y Secundaria (MOBSE) que imparten español. Son escuelas católicas, aspecto curioso puesto que Gambia es un país donde alrededor del 95% de la población es musulmana. Estas escuelas están dirigidas por miembros de la Iglesia católica y son muy diferentes a las escuelas públicas gambianas o a las *madrassas*, que son escuelas coránicas. Los estudiantes tienen que pagar una matrícula más elevada que la de los centros gubernamentales, aunque siempre reciben una ayuda de la Iglesia y del Gobierno. Uno de los profesores de una escuela concertada nos facilitó la siguiente información referente a las tasas académicas, a estas cifras hay que añadir el coste del material escolar y el uniforme.

	Grade 1	Grade 2 & 3	Grade 4,5 & 6	Grade 7	Grade 8	Grade 9
Escuela concertada	6.625	5.750	6.550	8.000	6.550	6.350
Escuela pública	Gratis	Gratis	Gratis	Gratis (niñas) 300 (niños)	Gratis (niñas) 300 (niños)	Gratis (niñas) 300 (niños)

TABLA 8. Tasas educativas en la enseñanza gambiana para escuelas concertadas y públicas

La enseñanza de ELE en estos centros se debe a que los profesores que imparten esta asignatura asistieron a las clases de la primera promoción del programa de español en la UG, subvencionado por la AECID. La asistencia y superación de los cursos ofrecidos por la universidad les dotó con un nivel de competencia lingüística cercano al A2. El interés que mostraron por formarse para ejercer de docentes de español en el futuro se convirtió en la génesis de una de las propuestas para aumentar la difusión lingüística del español en Gambia que se presenta en el quinto capítulo: la creación de un programa de formación inicial para profesores locales de ELE en Gambia. A pesar de ser una formación corta, adquirieron las herramientas básicas y necesarias para poder enseñar la lengua cervantina a estudiantes sin ningún conocimiento previo. Este proyecto de formación profesional se convirtió en otra de las líneas de investigación de esta tesis.

Tal y como se explica en el cuarto capítulo, que trata sobre la metodología de la investigación, la labor desempeñada por estos profesores fue siempre

supervisada y guiada. Para ello, se realizaron visitas periódicas, entrevistas personales y observaciones, los resultados obtenidos fueron muy positivos considerando la escasa formación recibida. Además, hay que añadir la ausencia de recursos materiales, tanto diccionarios como manuales, que supuso que los profesores crearan sus propias herramientas pedagógicas en combinación con las que les facilitamos.

2.3.5.2. EL ESPAÑOL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO PRIVADO DE GAMBIA

En el sector privado, solo se han encontrado dos centros donde se imparten clases de español de forma regular y estructurada, el École Française y la academia privada EDENIC Language Services and Technical Training. Durante algunos años también se enseñó en la escuela internacional Marina School, pero debido a la falta de personal cualificado y de recursos materiales de didáctica de ELE el programa fracasó.

El École Française es una de las 450 escuelas francesas subvencionadas por el Ministerio de Educación francés repartidas por el mundo. El objetivo es ofrecer la oportunidad a expatriados de recibir la misma educación que en una escuela en Francia. En la actualidad acoge a ciento treinta alumnos desde el nivel preescolar hasta el bachillerato. Esta escuela imparte español como asignatura extraescolar y, según los datos facilitados, unos veinte estudiantes asistieron a las clases de español de nivel inicial durante el curso 2011-2012. El profesor es hispanohablante pero carece de formación específica en enseñanza de ELE y —una vez más— se enfrenta a la dificultad de enseñar una lengua extranjera sin recursos pedagógicos apropiados y adaptados al contexto.

EDENIC Language Services and Technical Training es un centro pequeño con un total de siete estudiantes que asistieron a clases de ELE en el curso 2011-2012 y las cifras no fueron más alentadoras en los años que duró esta investigación. Además de esta lengua, se ofrecen cursos de inglés, francés, árabe, wolof y mandinga. El profesor durante el curso 2011-2012 no tenía experiencia ni cualificación para enseñar ELE, pero conocía el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) y también estaba familiarizado con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Estos documentos eran su referencia para diseñar los objetivos curriculares en torno al nivel A1, centrándose fundamentalmente en las destrezas de comunicación oral, a petición de los estudiantes inscritos. Las entrevistas con el profesor mostraron que la metodología que implementaba era muy interactiva y estaba basada en el aprendizaje de

situaciones comunicativas concretas solicitadas por los estudiantes. Por ejemplo, un diálogo en la aduana española, una conversación en comisaría para solicitar el permiso de extranjería, dudas y preguntas que surgen en un banco, vocabulario relacionado con la búsqueda de piso y expresiones necesarias para la solicitud del visado para ir a España en el Consulado de Senegal. Tal y como reflejan los ejemplos presentados, se trata de temas muy prácticos y orientados principalmente a conseguir un objetivo comunicativo concreto. El método utilizado no se centraba en el desarrollo de las destrezas de escritura y de lectura, sino que estaba diseñado y planteado para mejorar las habilidades comunicativas teniendo en cuenta las necesidades de los siete estudiantes matriculados. El profesor Jallow³⁴ señaló, durante una entrevista personal, que las motivaciones principales de sus alumnos para estudiar español eran el interés por emigrar a España para buscar trabajo, la reagrupación familiar, obtener el visado para viajar a España y comunicarse con los turistas que visitan Gambia. Entre 2011 y 2015 fueron dos profesores los que impartieron las clases en este centro, ambos formaron parte de esta investigación.

2.3.5.3. EL ESPAÑOL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UG Y LA ESCUELA DE TURISMO Y HOSTELERÍA

A nivel terciario, la asignatura de ELE se impartía entre 2011 y 2015 en dos centros: la UG y la Escuela de Turismo y Hostelería (ETH).

La UG se estableció a través del Acta de la Asamblea Nacional de Gambia en marzo de 1999. Este centro educativo superior es actualmente la cuna educativa de unos 4.000 estudiantes, la mayoría de nacionalidad gambiana pero también de otros países subsaharianos colindantes y estudiantes internacionales.

En noviembre de 2012, durante una entrevista con el director del Departamento de Relaciones Internacionales de la UG, Yankuba Mamburay, nos informó que esta universidad tiene acuerdos de intercambio con veintitrés universidades internacionales de once países diferentes: siete europeos, uno asiático y tres africanos, lo que favorece la diversidad cultural entre los miembros de la comunidad universitaria.

Desde el nombramiento en 2009 del nuevo vicerrector, el profesor Dr. Muhammadou M. O. Kah, la tasa de matrículas ha ascendido notablemente. Las cifras facilitadas por la oficina del rectorado indican que de 2.000 estudiantes

³⁴ Saidina Mbowe, profesor de la escuela católica Marie Rivier, Dieudonne Jatta de San Vincent y Cherno Jallow de EDENIC fueron entrevistados por la autora.

matriculados en 2009 en tres años se duplicó la matriculación, con 4.000 estudiantes inscritos (Universidad de Gambia, 2012: 12).

La UG está dividida en cuatro campus: el de Brikama, el de Faraba Banta, el de Kanifing y el de Banjul. La Facultad de Artes y Ciencias está repartida entre el campus de Brikama y el de Faraba Banta, las carreras de la rama de artes se encuentran en Brikama y las de ciencias en Faraba, campus inaugurado en febrero de 2012. En cuanto al campus de Kanifing acoge la Escuela de Derecho y Negocios y, por último, en Banjul se encuentra la Escuela de Medicina con sede en el *Royal Victoria Teaching Hospital*.

El español se empezó a impartir en la UG en septiembre de 2011. Los objetivos iniciales eran, en primer lugar, el diseño de los cursos de ELE, teniendo en cuenta el perfil de la comunidad académica de la UG y su contextualización, y, en segundo lugar, la difusión de los cursos para informar a los estudiantes de la posibilidad de matricularse.

La normativa de la universidad, referente al aprendizaje de lenguas extranjeras, obliga a todos los estudiantes a matricularse y superar con éxito como mínimo una lengua extranjera, a elegir, hasta el año 2011, entre el árabe o el francés. La introducción del español en septiembre de 2011 supuso la ampliación de opciones de elección para los estudiantes. A partir de septiembre de 2012, como consecuencia directa de los acuerdos de cooperación firmados con el Gobierno de Francia, el francés se considera lengua extranjera obligatoria para todos los estudiantes durante los tres años del grado universitario, quedando como asignaturas optativas el español y el árabe. Finalmente, en 2013 se incluyó en la oferta lingüística el chino.

La creación de un Departamento de Español en un lugar del mundo donde la lengua apenas se conoce y en el que no existen materiales específicos para la enseñanza de ELE dificulta la labor, aun así los cursos de español que se ofertaron a lo largo del año académico 2011-12 tuvieron una gran acogida. Desde los comienzos, en 2011, hasta la finalización de esta investigación, en 2015, los datos recogidos en terreno nos llevan a afirmar que para conseguir la continuidad del español en la UG y la posible expansión a otros niveles es necesario crear un programa sostenible y de calidad. Además, más allá de formar lingüísticamente a los estudiantes universitarios habría que dotarlos de conocimientos culturales y, en los casos en que sea posible, con herramientas básicas para la enseñanza de lenguas extranjeras con el fin de que puedan, en un futuro, ser ellos los profesores de ELE

en las escuelas gambianas, una vez que el español esté integrado en el plan curricular del MOBSE.

En las primeras semanas del curso académico 2011-12 se realizaron entrevistas personales informales para averiguar el nivel de español de los estudiantes gambianos. Los resultados determinaron que inicialmente se crearían uno o dos cursos de nivel A1, dependiendo del número de alumnos matriculados, ya que uno de los apartados del acuerdo entre la universidad y la AECID establece que el número máximo de alumnos por clase debe ser de veinte. Se puede afirmar que este fue el primer dato que se tuvo en cuenta para desarrollar la propuesta curricular que se presenta en el quinto capítulo.

2.3.5.4. PERFIL DEL ESTUDIANTE DE ESPAÑOL EN GAMBIA: UTG, ESCUELAS GAMBIANAS, EDENIC, EL ÉCOLE FRANÇAISE Y LA ESCUELA DE TURISMO Y HOSTELERÍA

Conocer las características concretas de los estudiantes de español en el territorio gambiano favorecerá la creación de un currículo alineado a sus motivaciones y estilos de aprendizaje. Por esta razón, en esta sección tratamos de ofrecer una aproximación a las características del perfil del estudiante gambiano en los diferentes centros académicos donde se imparte español que se ampliará al analizar los resultados de las encuestas distribuidas entre los aprendientes.

Los estudiantes de español de la UG provienen de dos facultades principalmente, la Facultad de Artes y Ciencias y la de Negocios y Administración Pública. La Facultad de Derecho también quería incluir el español en su oferta de cursos en septiembre de 2011, pero debido a problemas de logística y carencia de recursos humanos y materiales se tuvo que posponer para enero de 2012, fecha en la que comenzó el programa de ELE en el Campus de Kanifing.

Según el Informe Anual de la UG de 2010-2011 (Universidad de Gambia, 2011: 17), año en el que se incluyó el español en la oferta curricular, la Facultad de Artes y Ciencias Sociales es la segunda con mayor número de estudiantes matriculados este curso, con un 29% del total. Encabeza la lista la Facultad de Negocios y Administración Pública con un 31%, el resto de estudiantes se reparten entre la Facultad de Medicina y Ciencias Sociales (14%), la de Ciencias de la Tecnología y la Comunicación (8%), la de Derecho (7%), la de Educación (7%) y la de Agricultura (4%).

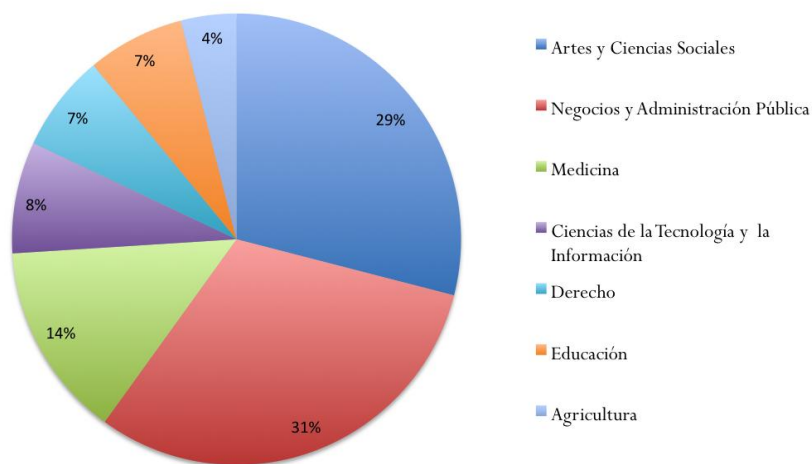


GRÁFICO 8. Porcentaje de estudiantes matriculados por facultades en el curso académico 2011-2012

Estas cifras son importantes porque permiten ver qué facultades tienen un mayor número de estudiantes inscritos. Una vez conocidos estos datos, los podemos utilizar para promocionar los cursos de español en las facultades con mayor número de inscritos con el fin de conseguir que se incrementen las cifras de matriculados en los cursos de español en el futuro.

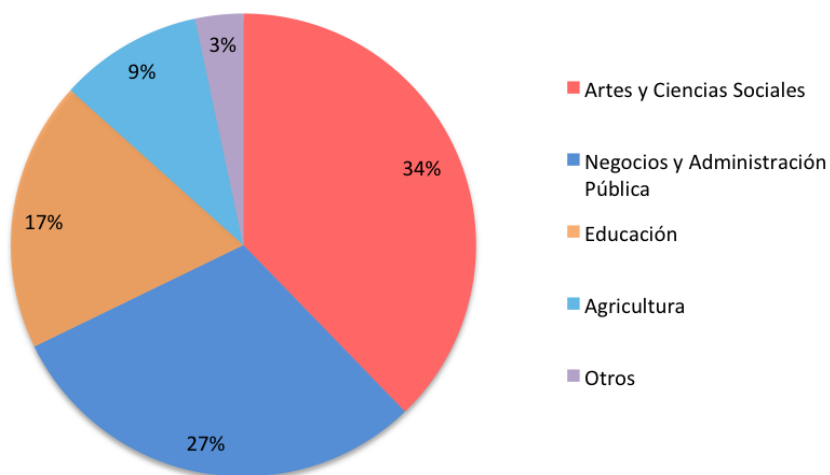


GRÁFICO 9. Distribución por facultades de los estudiantes de ELE entre 2011 y 2015 en UG (elaboración propia)

Si analizamos los datos de los estudiantes que se matricularon entre 2011 y 2015, observamos que la mayoría de estudiantes provienen de las dos facultades con

mayor número de estudiantes registrados. Consideramos este dato como un indicador sobre la necesidad de continuar la promoción y difusión en las carreras de la Facultad de Artes y Ciencias y la de Negocios y Administración.

La Facultad de Artes y Ciencias comprende el Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales, que ofrece diez programas de especialización: Estudios de Desarrollo, Inglés, Estudios de Género, Geografía, Historia, Estudios Islámicos, Ciencias Políticas, Psicología, Sociología y Trabajo Social. La mayoría de los estudiantes de español cursaban programas de Estudios de Desarrollo y un pequeño porcentaje provenía de Ciencias Políticas, Inglés, Geografía y Agricultura y Educación.

Un elevado número de los estudiantes, que en un principio se interesaron por el curso de introducción de ELE, asistían a clase en el campus de Brikama, puesto que estaban matriculados en carreras que se impartían en este campus. Durante las dos primeras semanas de curso, asistieron a clase una media de cuarenta estudiantes procedentes de las siguientes carreras: Estudios de Desarrollo, Filología Francesa, Ingeniería Agrónoma, Educación, Informática y Salud Pública. El número de estudiantes disminuyó notablemente cuando se formalizaron las matrículas. Para poder inscribirse en esta asignatura debían ser estudiantes de primer o de tercer curso que no hubieran completado los créditos de lengua extranjera. Muchos de los alumnos que habían asistido a las clases durante las primeras semanas desconocían los requisitos para estar matriculados en SPA101, lo cual supuso que casi el 50% de ellos tuviera que dejar el curso oficialmente. Aun así, es importante señalar que alrededor de un 20% de estos decidieron quedarse como oyentes en el curso y asistieron a las clases con asiduidad.

A lo largo de las seis primeras semanas de curso 2011-2012, se realizó una investigación cuyo fin era descubrir cuál era la motivación para estudiar esta lengua y averiguar el número de estudiantes que se matricularían en el segundo semestre. Dicho estudio, administrado entre los estudiantes de los diferentes campus, arroja cuatro conclusiones fundamentales, la primera es que los estudiantes relacionan el español con el fútbol dado que muchos de ellos conocen La Liga española y así lo reflejaron en el cuestionario. En segundo lugar, casi todos los encuestados mencionaron que tienen familiares en España y que algún día les gustaría ir a visitarlos y poder hablar la lengua. En tercer lugar, se hizo referencia al aumento de turistas españoles en Gambia y a la necesidad de aprender español para comunicarse con ellos. Y por último, un grupo más pequeño afirmó que pensaban que el español era más fácil que el francés o el árabe.

Tal y como auguraban los resultados de este estudio preliminar, en el segundo semestre del curso 2011-2012 hubo un gran cambio en el panorama del español en la UG. Durante el primer semestre solo se ofreció un curso: SPA101, que se impartía en el campus de Brikama, pero la demanda de otras facultades, como la de Derecho y la de Empresariales, de incluir en su oferta académica la enseñanza del español, supuso la apertura de dos cursos más, por lo que, durante el segundo semestre de 2011-2012 hubo un total de tres secciones de español, dos de SPA101 y una de SPA102. Tanto la universidad como la AECID respondieron positivamente a este aumento, sin embargo, no se modificó el apoyo recibido al lector, que continuaba su labor sin materiales didácticos y sin ninguna otra ayuda que le permitiera desarrollar un currículo académico adecuado al contexto gambiano.

En cuanto a los estudiantes de nivel escolar, se caracterizaban por su interés intrínseco por estudiar español ya que lo hacían voluntariamente, puesto que las clases se impartían como asignaturas extraescolares y no se evaluaban. La observación de estas clases demostró que los estudiantes tenían diversos estilos de aprendizaje, pero que todos ellos respondían positivamente al trabajo cooperativo y al enfoque por tareas.

La gran diferencia entre los estudiantes de la UG y de las escuelas gambianas era la edad, los demás aspectos eran muy similares. Además de los aprendientes de estas dos escuelas gambianas, existe un tercer centro escolar que hemos tenido en cuenta en este estudio: El École Français. En este centro los estudiantes tienen entre 12 y 18 años y estudian español como asignatura extraescolar, la mayoría de los estudiantes asistían a estas clases porque sus padres les habían inscrito al curso. El profesor trataba de realizar actividades motivadoras y dinámicas para crear un ambiente óptimo de aprendizaje. Los aprendientes del École Français están acostumbrados al método comunicativo y al trabajo cooperativo, enfoques utilizados en la enseñanza francesa contemporánea.

Por cuanto se refiere a los estudiantes de EDENIC y la Escuela de Turismo y Hostelería (ETH) eran mayores de edad y todos habían elegido estudiar español por diferentes motivos, entre los que cabe destacar: viajar a España, conseguir un trabajo mejor o comunicarse con sus familiares en España. En ambos centros, los aprendientes tenían que pagar unas tasas para inscribirse en los cursos de español y en ocasiones, los costes de las matrículas supuso un descenso en los asistentes a las clases. En lo que concierne al estilo de aprendizaje, se observó que los aprendientes de EDENIC y de la ETH no estaban acostumbrados al aprendizaje cooperativo ni al enfoque por tareas, de hecho, demandaban tareas más tradicionales y centradas en la

forma y la gramática, aunque también mostraron su interés por mejorar sus destrezas comunicativas y reaccionaron muy positivamente ante las tareas de índole oral que se presentaron en sus clases.

2.3.5.5. CÓMPUTO GLOBAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL ENTRE 2011 Y 2015

En diciembre de 2011 las actas oficiales de matriculados en SPA101 señalaban que había dieciocho estudiantes cursando esta asignatura; en mayo de 2012 la cifra había ascendido a cincuenta y uno, casi triplicando los datos iniciales. En septiembre de 2012, treinta y seis estudiantes se matricularon, doblando la cifra inicial del curso 2011. En septiembre de 2012, un año después del inicio de las clases de ELE en la UG, alrededor de un centenar de estudiantes asistieron a las clases y tuvieron su primer contacto con la lengua española y su cultura.

Estas cifras desvelan que en solo un año existe un notable crecimiento del alumnado de los cursos de español en la UG, además no podemos olvidar a los estudiantes de español de los cuatro centros mencionados previamente que aumentan los datos globales del primer curso de implementación del programa de español en Gambia. En el *École Française* se documentaron una veintena de estudiantes, en la academia EDENIC Language Services and Technical Training, siete estudiantes asistieron a las clases del profesor Jallow, una de las escuelas concertadas informó de ciento cinco estudiantes, mientras que en la otra, estudiaron español un total de doscientos. En 2011-2012 se documentaron cuatrocientos diecinueve estudiantes de español en Gambia, el curso siguiente aumentó la cifra a cuatrocientos setenta y seis, sin embargo, en 2013-2014 descendió el número de estudiantes a 428 y durante el último año académico documentado en esta investigación la cifra creció y se documentaron quinientos dieciocho aprendientes de ELE.

Sin embargo, a pesar de las dificultades continuas para documentar la expansión lingüística del español en las fronteras gambianas, la tabla 9 representa el crecimiento del aprendizaje del español en Gambia entre septiembre de 2011 y mayo de 2015 en los seis centros educativos que forman parte de nuestro estudio. Los resultados presentados en la tabla que sigue son un argumento sólido para justificar la necesidad de ofrecer apoyo logístico y económico para la promoción y continuidad de programas de lenguas extranjeras en países con unas características contextuales similares a las del país central de este estudio.

Centro educativo	Número estudiantes 2011-12	Número estudiantes 2012-13	Número estudiantes 2013-14	Número estudiantes 2014-15	Total
Escuela concertada ciclo superior	200	205	209	220	834
Escuela concertada de ciclo medio	105	155	175	222	657
UG	87	93	40	41	261
École Français	20	19	0	0	39
EDENIC Language Services and Technical Training	7	4	4	3	18
Escuela de Hostelería y Turismo de Gambia	0	0	0	27	27
TOTAL	419	476	428	513	1836

TABLA 9. Documentación del Número de estudiantes de español en Gambia (2011 a 2015)³⁵

El notable crecimiento de las cifras de estudiantes de español en las fronteras gambianas demuestra la necesidad por apoyar la continuidad de los cursos de ELE en este territorio. Si en tan poco tiempo, y con limitados recursos humanos y materiales, se ha conseguido tener tal impacto en el sistema educativo gambiano, es necesario averiguar qué estrategias debemos implementar para asegurar el crecimiento del español en el currículo académico de la UG y a otros niveles educativos.

Esta investigación doctoral analiza los factores que influyen para asegurar la difusión lingüística del español y, en el sexto capítulo, propone una serie de medidas para incluir la asignatura del español en próximas políticas educativas. Igualmente, se investigan las características estructurales y los contenidos curriculares que debería tener un programa de ELE para que se adapte al contexto gambiano.

El objetivo final es proponer un plan de actuación que promueva la creación de un proyecto curricular sostenible para que la enseñanza del español siga expandiéndose dentro de las fronteras de este país, aunque el gobierno español haya retirado su apoyo económico tras la cancelación en 2012 del lectorado MAEC-AECID.

³⁵ Creemos pertinente señalar que las cifras que presentamos en la Tabla 9, a pesar de haber sido obtenidas con rigurosidad, son aproximadas debido a que las infraestructuras del país y el limitado presupuesto para la investigación nos dificultó el acceso a zonas rurales, por lo que no tenemos constancia de si en otras pueblos más alejados se imparte español. Se puede afirmar que estas cifras informan sobre la situación en la zona de Brikama, Bijilo y Kanifing.

2.3.6. CONCLUSIÓN

Una vez analizados los países presentados en la sección 2.2., es posible afirmar que la presencia de la asignatura de ELE en los planes curriculares subsaharianos se debe fundamentalmente a tres factores, que en algunos territorios se dan simultáneamente, mientras que en otros la combinación de varios fomenta su difusión. Estos factores son: la historia colonizadora, sobre todo si se trata de una antigua colonia francesa, puesto que influye directamente en la estabilidad de la posición de las lenguas extranjeras en el sistema educativo del país. En segundo lugar, la existencia de acuerdos de cooperación internacional con países hispanohablantes tiene un papel relevante en la difusión del español y, por último, la presencia de negocios y organizaciones no gubernamentales de países hispanohablantes.

A la hora de plantearse la creación y el diseño de un plan curricular para la enseñanza y aprendizaje de ELE en el contexto subsahariano es indispensable realizar un análisis del país, teniendo en cuenta los factores mencionados previamente, con el objetivo de poder predecir el éxito o no del programa de ELE, los retos iniciales y los recursos, tanto humanos como económicos, necesarios para la creación del mismo.

En este apartado hemos constatado que el interés por el español va en aumento en todo el mundo incluso en África Subsahariana; el problema surge cuando se observa la realidad africana y se aprecia la carencia de recursos, instalaciones, docentes cualificados para impartir clases en estas condiciones y, sobre todo, el escaso apoyo institucional destinado a esta región por parte de España y otros gobiernos hispanohablantes. A lo que hay que añadir la insuficiente atención que recibe por parte de la sede central del IC y la poca visibilidad de la situación lingüística del español de esta región en el panorama académico actual de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE.

Consideramos que la clave reside en diseñar un proyecto de bajo coste en cuanto a recursos materiales y humanos, lo que no implica que los recursos didácticos sean de mala calidad ni que los docentes no tengan formación y experiencia. Es necesario asegurarse de que los lectores beneficiarios del programa MAEC-AECID, o los profesores que decidan realizar su labor en este territorio, tengan una excelente formación para poder trabajar con la escasez de recursos, y a ser posible, también posean experiencia previa docente en zonas en vías de desarrollo que les dote de las habilidades para poder utilizar una metodología adecuada al contexto. Además, estos profesionales han de ser conscientes de la

carencia de materiales específicos para la enseñanza de ELE, lo que implica que deben ser capaces de producir materiales docentes propios adaptados al aprendiente y al contexto pedagógico. Por último, por cuanto se refiere a las características de los profesores extranjeros que trabajen en la región subsahariana, sería recomendable que estuvieran formados para capacitar a profesores locales, de esta forma, su labor en la región se multiplicaría exponencialmente.

Para lograr este objetivo, y hablando desde la experiencia personal en Gambia y los datos obtenidos durante tres años de observación y trabajo activo en este país, en lo que se refiere al perfil del docente de ELE en África Subsahariana, es posible afirmar que el profesor debe tener una extensa formación en enseñanza de ELE, gran flexibilidad, brillante ingenio y capacidad de creación de materiales que le permita producir unidades didácticas en el contexto en que se encuentra y con la escasez de recursos predominante.

El capítulo siguiente constituye la presentación del marco teórico en el que se fundamenta la propuesta curricular implementada para la creación del programa de ELE de la UG. El marco teórico está dividido en tres apartados, el primero expone una revisión crítica de las teorías relevantes al diseño curricular, el segundo presenta la base teórica que sostiene la selección del contenido del currículo de español para la UG y la última sección analiza los diferentes enfoques metodológicos y la influencia de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras, con el objetivo de elegir la metodología más adecuada al contexto gambiano.

CAPÍTULO 3.

MARCO TEÓRICO.

PARTE I.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA CREACIÓN DE UN PROYECTO CURRICULAR PARA EL CONTEXTO GAMBIANO

El currículum es la partitura de la cultura escolar en contenidos y formas pedagógicas, y los profesores y los alumnos son los intérpretes que la desarrollan manifestando su estilo personal.
(Gimeno Sacristán, 1989:3)

El objetivo final de esta investigación es proponer un modelo de diseño curricular para el programa de ELE de la Universidad de Gambia teniendo, siempre presente, las características socioeconómicas, político-educativas y etnolingüísticas.

Este capítulo constituye la presentación del marco teórico en el que se fundamenta la propuesta curricular implementada para la creación del programa de ELE de la UG. El marco teórico está dividido en dos partes: la primera expone una revisión crítica de las teorías relevantes al diseño curricular y la base teórica para la selección y secuenciación de los contenidos del currículo de ELE. Con el fin de poder elegir la metodología más adecuada al contexto subsahariano, la segunda parte analiza los diferentes enfoques metodológicos aplicados a la enseñanza de lenguas y la influencia de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En primera instancia, trataremos de aclarar la confusión terminológica que acompaña al término central del diseño curricular: el currículo. Seguidamente, realizaremos una revisión de las teorías curriculares y los modelos de diseño curricular más relevantes y, por último, describiremos las características de un modelo que sea efectivo en el contexto de Gambia. Una vez comprendidos los

fundamentos teóricos que sostienen la base de nuestra propuesta curricular, presentaremos la base teórica que subyace la selección y organización del contenido curricular del programa de ELE de la UG, que se basa en las aportaciones del Marco Común de Europeo de Referencia (MCER), el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) y el constructo del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE).

Nuestro marco teórico concluye tratando de responder a la pregunta sobre cuál es la metodología más apropiada en este contexto. En la segunda parte de este capítulo, examinaremos desde un punto de vista crítico las teorías y los estudios académicos sobre las metodologías de enseñanza de lengua extranjera y cómo la implementación de las TIC puede favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto gambiano. Una vez realizada esta revisión crítica, justificaremos la elección de la metodología de enseñanza de ELE en Gambia en torno a la cual gira el diseño curricular del proyecto que se presenta y detalla en el quinto capítulo.

3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO CURRÍCULUM O CURRÍCULO

El concepto de currículum o currículo es uno de los más complejos a la hora de encontrar una definición que satisfaga a los diferentes integrantes involucrados en el campo de la Didáctica y la Lingüística. Esta sección comienza con la presentación de una selección de definiciones de este término, para a continuación enmarcarlas en tres paradigmas fundamentales según la concepción de la educación y, finalmente, vincularlas con cuatro modelos de diseño curricular.

Una vez examinada la complejidad del término currículum, revisaremos cuatro modelos de diseño curricular en búsqueda de las bases epistemológicas que sostienen el modelo que se ha utilizado para la creación del currículo de ELE de la UG. El proyecto curricular creado para este centro universitario es una propuesta híbrida, ecléctica y sostenible que ha sido diseñada meticulosamente para encajar en el contexto educativo de África Subsahariana y, más concretamente, en el de Gambia. Nuestra propuesta combina elementos de los modelos y teorías curriculares presentadas en esta sección y realiza aportaciones novedosas que promueven su implementación efectiva y satisfactoria.

Al comienzo de este estudio, planteábamos la necesidad de crear un modelo curricular que, además de estar alineado con las características contextuales de África Subsahariana, promueva la difusión sostenible del español en los países al sur del Sáhara. Por esta razón, nuestra propuesta se basa en la creación de un

modelo de diseño curricular que facilita la formación de profesorado local y la réplica en contextos con características similares.

El término currículum es clave para desarrollar esta investigación, Oliva (2002) explica que:

la distinta procedencia de especialistas en la investigación curricular, así como las distintas orientaciones de pensamiento acerca del campo que abarca, han hecho difícil, si no imposible, el hallar una definición unívoca del término. El estado actual de confusión terminológica es tal, que muchos autores consideran que ha llegado el momento de intentar una sistematización ante tanta investigación dispersa y provocar la necesidad de un consenso inicial para coincidir, por lo menos, en el lenguaje. (Oliva, 2002: 68)

La gran confusión que rodea este término en la literatura referente al diseño curricular es una realidad, por consiguiente, es difícil encontrar una conceptualización que agrade a los diferentes usuarios. De ahí que, una vez presentadas y analizadas las definiciones de la tabla 10, trataremos de ofrecer la conceptualización más apropiada para el contexto subsahariano y específicamente para el contexto de enseñanza y aprendizaje de la institución universitaria donde se desarrolla el grueso de nuestra investigación, la UG.

Su introducción en el ámbito de la didáctica proviene de la tradición anglosajona, “tiene lugar a comienzos del XVII en las universidades protestantes (calvinistas) holandesas y escocesas, entendiéndolo como el curso completo multianual que seguía cada estudiante: designaba, así, la ordenación sistemática de disciplinas durante los años que durase la carrera” (Bolívar, 1999: 34).

Etimológicamente el término currículum tiene su origen en el término latín *currere*, cuyo significado es carrera, es decir el recorrido que debe ser realizado para llegar a una meta. Marsh (2004: 3) explica que “for many students, the school curriculum is a race to be run, a series of obstacles or hurdles (subjects) to be passed”. Como muestra la tabla 10, son muchas las definiciones sobre este término enmarcadas en la literatura sobre didáctica, de hecho, al analizarlas descubriremos que la complejidad terminológica está asociada directamente a cómo se concibe la educación y al momento histórico al que se circunscribe este concepto.

En efecto, nos enfrentamos a un campo complicado cuyas fronteras todavía no están claras por lo que:

nos obliga a considerar su polisemia que conduce a designar con el mismo término desde un diseño global de metas educativas hasta la totalidad de acontecimientos escolares y extraescolares a los que se ve sometido un sujeto inmerso en un sistema. (Rodríguez Diéguez, 1980: 21)

Para poder comprender la dificultad que presenta encontrar una definición consensuada de este concepto, en la tabla 10 presentamos más de cuarenta acepciones organizadas cronológicamente.

Año	Autor	Definición de currículum
1902	Dewey	Curriculum is a continuous reconstruction, moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies . . . the various studies . . . are themselves experience— they are that of the race. (Dewey, 1902: 11-12)
1918	Bobbitt	Curriculum is the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual. (Bobbitt, 1918, 43)
1927	Rugg	[The curriculum is] a succession of experiences and enterprises having a maximum lifelikeness for the learner... Giving the learner that development most helpful in meeting and controlling life situations. (Rugg, O.H., 1927: 8)
1935	Caswell	The curriculum is composed of all the experiences children have under the guidance of teachers... Thus, curriculum considered as a field of study represents no strictly limited body of content, but rather a process or procedure. (Hollis Caswell in Caswell & Campbell, 1935: 66-70)
1957	Tyler	[The curriculum is] all the learning experiences planned and directed by the school to attain its educational goals. (Tyler, 1957: 79)
1964	Mackenzie	Los intercambios de los alumnos con los diferentes aspectos del medio planificados bajo la dirección de las escuela. (Mackenzie, 1964: 402)
1967	Gagné	Curriculum is a sequence of content units arranged in such a way that the learning of each unit may be accomplished as a single act, provided the capabilities described by specified prior units (in the sequence) have already been mastered by the learner. (Gagné, 1967: 23)
1970	Popham & Baker	[Curriculum is] all planned learning outcomes for which the school is responsible ... Curriculum refers to the desired consequences of instruction. (James Popham & Eva Baker, 1970: 48)
1974	Eisner & Vallance	No sólo a la materia o contenido sino también al proceso instructivo en su totalidad incluyendo el material, el equipamiento, los exámenes, la formación del profesorado, en resumen, a todas las medidas relacionadas con la escolaridad o con la sustancia de unos estudios". En otras palabras, el currículum "se ocupa de lo que puede y debe ser enseñado y a quién, cuándo y cómo" (Eisner y Vallance, 1974: 2 apud Stern, 1987: 434).

1974	Taba	El currículum es en esencia un plan para el aprendizaje... planificar el currículum es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: 1) selección y ordenación del contenido; 2) elección de experiencias de aprendizaje; 3) planes para lograr condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje. (Taba 1974: 73)
1977	D'Hainault	El currículum no solo comprende los programas de las distintas materias, sino también una definición de finalidades de la educación, una especificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, que supone programas de contenido y, por ultimo, indicaciones precisas sobre la manera cómo el alumno será evaluado. (D'Hainault, 1977: 7)
1979	Eisner	La serie de eventos planificados que se pretende tengan consecuencias educativas para uno o más alumnos. (Eisner, 1979: 39)
1981	Beauchamp	El currículum es un documento que diseña el ámbito y la estructuración del programa educativo proyectado para una escuela. (Beauchamp, 1981: 7)
1982	Pratt	Un currículum es un conjunto organizado de intenciones educativas y de entrenamiento en donde se presentan tanto lo que ha de ser aprendido y enseñado, como los materiales, los métodos de enseñanza, etc. (Pratt, 1982: 4)
1983	Schawb	Currículum es lo que es transmitido con éxito en diferentes grados a diferentes alumnos por profesores implicados, utilizando materiales y acciones apropiada, de cuerpos legitimados de conocimiento, habilidad, tacto y propensión para actuar y reaccionar, que son elegidas para la instrucción después de una reflexión seria y una decisión colectiva por representantes de los que están involucrados en la enseñanza de un grupo específico de alumnos que son conocidos por los que toman las decisiones. (Schawb, 1983: 240)
1984	Marsh & Stafford	El currículum es un conjunto interrelacionado de planes y experiencias que un estudiante lleva a cabo bajo la orientación de la escuela. (1984, Marsh y Stafford: 3)
1984	Forquin	Un currículum escolar, es en primer lugar un itinerario educativo, un conjunto de experiencias de aprendizaje efectuadas por alguien bajo el control de una institución formal, a lo largo de un período determinado. Por extensión, el concepto designa menos el itinerario educativo efectivamente realizado, que el correspondiente diseño prescrito por una institución escolar, es decir, un programa o un conjunto de programas de aprendizaje organizados en materias (Así el término equivalente difícil de traducir de "curriculum development" designa generalmente los procesos metódicos de elaboración y de implantación de los programas y materias de enseñanza). (Forquin, 1984: 213)
1984	Stenhouse	Un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de tal forma que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. (Stenhouse, 1984: 29)
1985	Skilbeck	Experiencias de aprendizaje de los estudiantes en tanto que han

		sido expresadas o anticipadas en fines y objetivos educativos, planes o diseños para el aprendizaje y la implementación de esos planes y diseños en ambientes escolares. (Skilbeck, 1985: 21)
1986	Schubert	He defines curriculum as more than what is intended. Curriculum is everything experienced and learned inside and outside school. (Schubert, 1986: 176-177)
1987	Grundy	Grundy defines curriculum as a programme of activities (by teachers and pupils) designed so that pupils will attain so far as possible certain educational and other schooling ends or objectives (Grundy 1987: 11).
1987	Hass	All of the experiences that individual learners have in a program of education whose purpose is to achieve broad goals and related specific objectives, which is planned in terms of a framework of theory and research or past and present professional practice" (Hass, 1987: 5)
1987	Zabalza	Conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, (...) que se consideran importante trabajar en la escuela año tras año. (Zabalza, 1987: 14)
1987	Coll	Entendemos por currículum el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución" (Coll, 1987:33).
1988	Kemmis	Es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, y por otro, el de las relaciones entre la educación y la sociedad. (Kemmis, 1988: 30)
1989	Beach & Reinhatz	A curriculum outlines a prescribed series of courses to take. (Beach & Reinhatz 1989: 97)
1990	Gatawa	It is the totality of the experiences of children for which schools are responsible. (Gatawa 1990: 8)
1991	Grundy	El currículum no es un concepto, sino una construcción cultural . Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. (Grundy, 1991: 19-20)
1992	Goodlad & Su	Curriculum is defined as a plan that consists of learning opportunities for a specific time frame and place, a tool that aims to bring about behaviour changes in students as a result of planned activities and includes all learning experiences received by students with the guidance of the school. (Goodlad y Su, 1992: 327 – 344).
1993	Pla	La reflexión sobre el currículum lleva el aire renovado de un estudio cuidadoso sobre cada uno de los puntos de lo “qué” se enseña en el aula, lo cual incide en la reflexión de los significados de lo que se programa; la valoración de las intenciones educativas y la evaluación efectiva de lo que ocurre en las aulas (Pla, 1993: 118).
1993	Torre	Conjunto de conocimientos reflexivo-aplicativos que permiten comprender, guiar y mejorar la acción formativa (...). Es un cuerpo de conocimientos sobre qué y cómo enseñar, sobre dónde y

		cuándo es mejor hacerlo, sobre qué, cómo y cuándo evaluar, ... pero es sobre todo un proceso abierto a todos sus niveles de decisión para ser modificado e innovado (Torre, 1993: 179-180).
1994	Lorenzo Delgado	El currículum no es solo un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender en la escuela (objetivos a conseguir, contenidos a desarrollar, procedimientos, y recursos a poner en juego, etc. Es, sobre todo, la actividad mediante la cual la escuela: a) socializa a las nuevas generaciones, b) transmite la cultura, c) sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje (Lorenzo Delgado, 1994: 92).
1995	García Santa-Cecilia	El currículo es el conjunto de fundamentos teóricos, decisiones y actuaciones relacionados con la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo (García Santa-Cecilia, 1995: 222).
1995	Tanner & Tanner	A curriculum is a plan or program of all experiences which the learner encounters under the direction of a school (Tanner and Tanner, 1995: 158).
1997	McBrien & Brandt	[Curriculum] refers to a written plan outlining what students will be taught (a course of study). Curriculum may refer to all the courses offered at a given school, or all the courses offered at a school in a particular area of study (McBrien & Brandt, 1997: 55)
1998	Marchesi & Martín	El currículo no es únicamente la definición de las intenciones educativas que un sistema tiene para con su alumnado, sino que es, ante todo, la experiencia real que finalmente tienen de ellas los docentes y los alumnos. El currículo no es solo planificación, sino práctica en la que se establece un diálogo entre agentes sociales, técnicos, familias, docentes y alumnos. Práctica que contextualiza el propio currículo al igual que ha influido en su definición (Marchesi y Martín, 1998: 198).
1999	Kelly	syllabus which may limit the planning of teachers to a consideration of the content or the body of knowledge they wish to transmit or a list of the subjects to be taught or both” (Kelly, 1999: 83)
2000	Cortés Moreno	Currículo abarca la totalidad del programa, es decir, la organización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso (Cortés Moreno, 2000:36).
2004	Kelly	The curriculum is the totality of the experiences the pupil has as a result of the provision made. (Kelly, 2004: 8)
2004	Marsh	The permanent subjects that embody essential knowledge (Marsh, 2004: 4).
2005	Depover & Noël	A curriculum is an educational plan that encompasses contents, methods, learning resources, and evaluation procedures (Depover & Noël, 2005:11).
2008	Martín Peris <i>et al.</i> ,	El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de

		unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación; estos cuatro componentes del currículo derivan de una determinada comprensión de la naturaleza de la lengua, de su aprendizaje y de los principios básicos educativos y culturales predominantes. La coherencia es el principio fundamental del currículo, puesto que existe una dependencia mutua entre los distintos factores que intervienen en la situación de enseñanza y aprendizaje (Martín Peris: 2008: 142).
2009	Diarra, Ndiaye, Sall & Seck	A curriculum, on the other hand, is a structured set of knowledge, know-how, inter-personal skills, values and orientations specific to a given environment and level of education, with the whole being defined and constructed methodically to achieve a set of fixed goals (Diarra, Ndiaye, Sall and Seck, 2009: 106).
2010	Kanjee, Sayed & Rodriguez	Curriculum (...) includes what people are expected to learn, how and how much they learn, how learning is measured, what students bring to learning, how the school day is organised, what occurs between lessons and during breaks, and what takes place outside the school (Kanjee, Sayed and Rodriguez, 2010: 84).
2012	Anarfi & Appiah	The curriculum is a fundamental component of any educational process. It sets the parameters and gives directions to the educational process. It addresses questions such as what students should learn and be able to do, why, how, and how well. The educational structures and curricula in African countries were molded after the colonial educational system inherited, where the curriculum was meant to equip people with basic skills for the limited clerical and administrative roles in colonial administration (Anarfi & Appiah, 2012: 5).

TABLA 10. Definiciones del término curriculum organizadas cronológicamente

En los párrafos que siguen, analizaremos algunas de estas definiciones y observaremos que están estrechamente vinculadas al paradigma ideológico predominante en cada época, así como a la visión de la educación. Este vínculo otorga fuerza a una de las hipótesis de la presente investigación, la cual plantea la influencia que ejerce el contexto en las políticas educativas y, por ende, en el proceso de toma de decisiones relacionadas con el diseño curricular.

La evolución de estas definiciones es obvia, se parte de unas acepciones ligadas a un conjunto de contenidos, elegidos previamente cuyo fin es la obtención de un objetivo final (obtener un título, terminar un curso...) y centrados en el producto y se progresa hacia una visión más global, menos centrada en el producto y más en el proceso, en cómo se llega a la meta (Oliva 2002: 71). Además, en todas las definiciones se aprecia un carácter premonitorio, puesto que su acción se centra en conseguir alcanzar unos objetivos a través de un proceso concreto, por lo que es posible declarar que el currículo guía y orienta al docente. De igual modo, se

aprecia que el currículum no es únicamente un conjunto de conocimientos que hay que adquirir, ya que también hace referencia a las actitudes, procedimientos, valores y evaluaciones del contexto educativo. Por este motivo, es necesario profundizar en el significado subyacente de estas definiciones.

Hemos puntualizado que las diferentes conceptualizaciones de este término están vinculadas a la forma que se percibe el conocimiento y los objetivos de la educación en cada etapa de la historia. Si tenemos en cuenta los trabajos de Schwab (1983), Pinar (1975, 1976, 1988), McDonald (1983), Reid (1978, 1981) y Walker (1982, 1990) que señalan la necesidad de considerar la teoría curricular como un campo de análisis específico sometido a reflexión teórica e ideológica (Oliva, 2002: 74), tomamos como referencia cuatro estructuras teóricas que nos facilitarán la comprensión de los modelos que se presentarán en las secciones 3.2.1, 3.2.2, 3.2.3 y 3.2.4. En primer lugar, la estructura empírico-analítica de orientación técnica que se basa en la búsqueda de unas leyes universales que lo expliquen todo. Se trata de un enfoque tecnocrático y funcionalista que se centra en lo que se puede describir y observar. Considera la ciencia como un sistema de producción de conocimiento que justifica la acción práctica (Oliva, 2002: 75). En segundo lugar, la estructura hermenéutico-fenomenológica/humanista, que trata de comprender e interpretar los fenómenos sociales. Esta visión considera la realidad como una construcción de la conciencia individual y se interesa por el análisis de los procesos de interacción social. En tercer lugar, la estructura sociocrítica que prioriza la praxis, enfatiza la necesidad de utilizar perspectivas diferentes, trata de comprender las acciones inmersas en las realidades sociales y aplica una metodología reflexiva y dialéctica para crear conocimientos con un fin emancipador y liberador. Por último, la estructura posmodernista que emerge como respuesta a los continuos cambios tecnológicos surgidos a finales del siglo XX, se cuestiona la realidad desde cada individuo, reta creencias previas sobre el conocimiento y promueve la multiculturalidad y el conocimiento transversal.

Carr y Kemmings (1983: 23) relacionan las tres primeras estructuras epistemológicas presentadas en el párrafo anterior a los tres paradigmas educativos correspondientes. Desde cada paradigma se reflexiona cómo se perciben los procesos sociales, el papel de la educación y el currículum. Continuamos nuestro análisis del término currículum, partiendo de las consideraciones de Carr y Kemmings (1998) de la educación y, además añadimos, la visión posmodernista.

Desde la perspectiva empírico-analítica, se considera el conocimiento como algo transmisible y medible, por lo que los problemas relacionados con el

currículum surgen del modo cómo se implementa. El contenido que debe ser aprendido es el concepto central que caracteriza la descripción de currículum desde la perspectiva empírico-analítica. Hay que señalar que este enfoque no justifica la selección de contenido, ni el tipo de metodología que ha de ponerse en práctica durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva ha provocado que algunas personas utilicen el término currículum como sílabo o programa, al ser considerado como una lista de los contenidos que hay que transmitir al aprendiente (Kelly, 2004: 4). Nos encontramos con una visión muy simplificadora que deja al margen elementos tan importantes de la teoría curricular como: la metodología, la evaluación, el papel del contexto y del aprendiente, entre otros. Por el contrario, nuestra propuesta sitúa estos componentes en un posición central.

Otra aspecto característico de esta perspectiva es la consideración del currículum como la planificación de lo que debe ser aprendido. De nuevo, el foco central es el contenido enmarcado en una planificación. El currículo planeado o planificado es un término acuñado por Carr (1996: 2) en el que intenta tener en cuenta el qué se enseña, cómo se realiza el proceso de enseñanza y a quién va dirigido este proceso, además se cuestiona la evaluación del proceso de aprendizaje. Aunque la definición ha evolucionado, sigue centrada en la planificación de lo que deber ser enseñado y, tal y como puntualiza Jammeh, asume que todo lo enseñando es aprendido (Jammeh, 2012: 66) lo cual no es siempre cierto.

Igualmente, Kelly parte de la idea que acabamos de presentar sobre el desajuste entre lo que se enseña y realmente se aprende (Kelly, 2004: 6), por lo que propone una definición, desde el enfoque humanístico, que se aleja de la conceptualización empírico-analítica de currículum y que considera la educación como la habilidad para desarrollar el potencial único de cada individuo. Las complicaciones del currículum bajo esta perspectiva se refieren a problemas de desarrollo del aprendiente, la sociedad y la cultura. Para definir de forma más precisa el término central, es necesario aclarar los siguientes términos: currículo intencionado, currículo oculto, currículo planeado, currículo recibido, currículo formal y currículo informal (Kelly, 2004: 5).

El currículum intencionado está constituido por los contenidos que el responsable en diseñarlo pretende que el estudiante aprenda. Por otro lado, el currículo oculto es todo lo que se aprende, pero no está explícito en el texto y está estrechamente vinculado con el contexto educativo (Jammeh, 2012: 67). Se entiende por currículum oculto:

...that set of implicit messages relating to knowledge, values, norms of behaviour and attitudes that learners experience in and through educational processes. These messages may be contradictory, non-linear and punctuational and each learner mediates the message in her/his own way. (Skelton, 1997: 188)

Para nuestra investigación, el currículum oculto tiene un papel muy relevante por su directa vinculación con una de las preguntas claves: ¿cómo afecta el contexto en el diseño curricular del programa de ELE en Gambia? El currículum oculto refleja la situación sociopolítica que rodea el contexto educativo. Argulló (2014: 6) explica que el sociólogo Philip Jackson (1986) entiende la escuela como “un proceso de socialización en el cual los estudiantes adquieren enseñanzas a través de la experiencia de estar en el colegio y no solamente a través de las cosas que se enseñan de manera explícita” (Blázquez Ortigosa, 2010).

La dicotomía sobre currículum planeado y currículum recibido hace referencia a la discrepancia que existe entre los objetivos que se espera que los aprendientes adquieran y lo que realmente aprenden. Por último, aclaramos la diferencia fundamental entre el currículum formal e informal, en el primero, las actividades a realizar están descritas y son claras. Mientras que el informal incluye acciones que no están explícitas en el formal, como la participación en clubes o asociaciones del ámbito académico. Tal y como indican Kelly (2004) y Jammeh (2012), lo ideal sería dotar a los docentes con un papel activo en el proceso de diseño y de implementación curricular, aunque en algunos contextos concretos, la rigidez del currículo impuesta por el país, provoca dilemas al profesorado (Jammeh, 2012: 68).

La aportación de Stenhouse, vinculada al enfoque humanista, destaca el hecho de considerar el currículum como un documento abierto que está en continua revisión en el que los profesores tienen un papel activo (Stenhouse, 1984: 29). Por consiguiente, Stenhouse supone el currículum como un proceso y no algo fijo y dogmático (Jammeh, 2012: 68).

Ni la perspectiva empírico-analítica ni la humanística tienen en cuenta cuestiones tan importantes como a qué nos referimos con conocimiento esencial, quién decide el contenido y las razones de la elección del mismo. Sin embargo, estas carencias se resuelven con los aportes de la perspectiva sociocrítica, que se preocupa del contexto socio-económico del sistema educativo y trata de vislumbrar e identificar cómo las estructuras político-económicas dan forma al sistema educativo y sus prácticas. En este caso, el problema principal referente al currículum está

estrechamente ligado a la ideología y al control de la sociedad a través de la educación (Jammeh, 2012: 65).

Si tenemos en cuenta el punto de vista de Apple (1996), en lo que se refiere al término currículum, podemos afirmar que la elección de contenido nunca es neutral ya que se ve influida directamente por el contexto socio-político, lo que nos lleva a revelar una definición de este término desde la perspectiva sociocrítica. El contenido curricular:

it is always part of a selection tradition, someone's selection, some group's vision of legitimate knowledge. It is produced out of the cultural, political and economic conflicts, tensions, and compromises that organise and disorganise people". (Apple, 1996: 22)

Detrás de una selección del contenido curricular existe, inevitablemente, la influencia socio-política presente en el contexto que influye en la persona responsable de este proceso. En el ámbito de África Subsahariana y más concretamente en Gambia, las características socio-políticas y económicas del país van a tener una influencia directa en el proceso de diseño curricular de cursos de ELE.

El currículum es una construcción social que refleja la interacción de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en un contexto concreto (Grundy, 1987: 19). La perspectiva sociocrítica mantiene que el currículum puede utilizarse como una herramienta política y Marsh (2004: 07) propone una visión posmodernista del currículum. El posmodernismo reta creencias previas sobre el conocimiento y junto con la visión sociocrítica rechaza la noción de currículum basada en el contenido y en la planificación.

En esta sección se han presentado cronológicamente una serie de definiciones del término currículum teniendo en cuenta las cuatro perspectivas educativas, además, se ha recalcado la importancia de la perspectiva modernista en lo que se refiere a la conceptualización más contemporánea de este término.

Lo expuesto previamente apunta cómo la ideología imperante en cada etapa de la historia ha influido en la conceptualización de este término. Igualmente, es posible afirmar que en el listado de definiciones presentadas al comienzo de este capítulo se aprecia la distinción entre currículum como: contenido, proceso o elemento de interacción social. Para Tyler (1957), (Taba 1974), Taylor y Richards (1979), Gagné (1967), Johnson (1967), Tanner y Tanner (1975), entre otros, el

currículum se basa en un conjunto de contenidos organizados. Por otro lado, se percibe la visión de currículum como planificación educativa, algunos de los representantes de esta concepción son Beauchamp (1981), Eisner (1979), Tanner (1980), Marsh (2004) y Marsc y Stafford (1984), otra perspectiva claramente representada en las definiciones de la tabla 10 es la de currículum como interacción social de los agentes involucrados, así lo entienden Schubert (1987), Kemmis (1988), Grundy (1991) Goodlad and Su (1992), Lorenzo Delgado (1994) Marchesi y Martín (1998).

Apreciamos que “cada definición refleja la visión de un autor concreto en un tiempo determinado y, desde un punto de vista metateórico” (Kemmis, 1988: 28). Respaldamos esta opinión, puesto que se ha observado que son muchos los factores que influyen a la hora de definir el término currículum y, que tal y como puntualiza Kemmis, depende de los autores y de las teorías vigentes en cada época. Por cuanto se refiere a nuestra investigación, situamos la influencia del contexto como uno de los elementos centrales para conceptualizar este término.

Doyle (1983, 1984, 1986, 1992, 1996), Eder (1982), Florio y Shultz (1979), Bronfenbrenner (1987) son algunos de los académicos que más relevancia han otorgado a la importancia del contexto en el ámbito didáctico. Doyle (1986) se refiere al contexto del aula como “escenas coordinadas” que ocurren en un tiempo, en un espacio y con “unos objetos compartidos por los participantes” en un plan de acción (1986: 17). Otra conceptualización, considera el contexto como “las cualidades de los escenarios donde ocurre el trabajo de profesores y alumnos, principales protagonistas del aula” (Oliva 2002: *ibídem*). Bronfenbrenner (1974, 1978, 1985, 1987) en sus estudios sobre la realidad contextual, concibe el término “ambiente ecológico” para referirse a las características contextuales:

El ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas. En el nivel más interno está el entorno inmediato que contiene a la persona en desarrollo. Puede ser su casa, la clase, o, como suele suceder cuando se investiga, el laboratorio o la sala de tests. Esas estructuras seriadas se relacionan entre sí, y esas interconexiones pueden ser tan decisivas para el desarrollo como lo que sucede dentro del entorno inmediato. (Bronfenbrenner, 1987: 23)

Desde el punto de vista de esta investigación, el contexto que acoge la institución educativa para la que se ha realizado el diseño curricular del programa de ELE es uno de los elementos centrales a tener en cuenta durante el proceso de diseño curricular. Tal y como afirma Oliva (2002: 86), el contexto está presente en

toda la estructura curricular, de lo que se deduce que desempeña un papel activo, ya que es el resultado de la interacción entre todos los elementos involucrados en el desarrollo del currículum. La interacción de los aprendientes, los docentes y las experiencias durante el proceso de enseñanza y aprendizaje reciben una influencia directa de las características contextuales donde se lleva a cabo este acto.

Para comprender porque consideramos la influencia del contexto como un elemento relevante en nuestra investigación, podemos presentar dos ejemplos en los que el entorno determina la experiencia de enseñanza y aprendizaje del discente y el docente. No es igual realizar un diseño curricular para una escuela internacional en Madrid, donde las características socioeconómicas facilitan la adquisición de una gran variedad de recursos tanto humanos como materiales que promueven una experiencia de enseñanza y aprendizaje exitosa, que el contexto donde se circunscribe esta investigación. Un escenario caracterizado por una situación socio-política y económica complicada en la que, a pesar de los esfuerzos gubernamentales y la colaboración de organizaciones internacionales por favorecer el apoyo a las instituciones educativas, prevalece la carencia de recursos tanto humanos como materiales que dificultan la creación de entornos de enseñanza y aprendizaje favorables. Realizar una propuesta de diseño curricular enmarcada en este contexto supone un desafío mayor que en el primer ambiente descrito.

De aquí se deduce que “el contexto es tiempo, espacio, microclima, cultura, relaciones de poder y traducción de otros muchos contextos exógenos que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula” (Oliva 2002: 88), por consiguiente, su impacto en todo el proceso de diseño curricular es inevitable.

3.2. MODELOS CURRICULARES

Las diferentes teorías curriculares se materializan en modelos concretos de diseño y desarrollo curricular, “el modelo es una representación conceptual, simbólica, oblicua y, por tanto indirecta, de la realidad, que, al ser necesariamente esquemática, se convierte en una representación parcial y selectiva” (Oliva, 2002: 89). Hay una gran variedad de modelos de diseño curricular que varían según los elementos que lo integran, pero todos ellos “se configuran en función de su mayor, menor o nula consideración del contexto y de sus niveles de concreción (Oliva, 2002: *ibidem*).

Podemos distinguir, por un lado, modelos formales, que no tienen en cuenta el contexto y se centran en los componentes integradores. Por otro, los modelos

psicológicos cuya fundamentación es de carácter psicológica y se distinguen varios. En primer lugar, los modelos de interacción social, que se centran en las relaciones sociales de los agentes involucrados, un ejemplo es el modelo de indagación social de Cox. En segundo lugar, los de procesamiento de la información que giran en torno a la estructura y los procesos cognitivos del sujeto; un modelo inscrito en esta tipología es el de Bruner. En tercer lugar, el modelo de personalidad que se basa en las relaciones interpersonales entre aprendiente y docente, como muestra de esta tipología tenemos el de Gordon y, finalmente, el modelo de modificación de conducta, cuyo representante mayor es Skinner.

Por otro lado, y desde un enfoque más estructural, nos encontramos los modelos estructurales que se basan en las relaciones entre los componentes del modelo de enseñanza. Otra estrategia para organizar los modelos de diseño curricular es hacerlo considerando los elementos que lo integran. Por ejemplo, Zabalza (1987) se centra en la programación, Fernández Perez (1994) y Amengual en el acto de enseñanza, Taba (1994) y Ornstein & Hunkins (1998) en las materias. Estebaranz (1994) los organiza según modelos tecnológicos, deliberativos, constructivistas, críticos y colaborativos (Oliva, 2002: 90) y Pont (1996) entorno a modelos tecnológicos y contextuales.

Muchas son las propuestas para diseñar un modelo curricular adecuado, por esta razón, y siguiendo las recomendaciones de Oliva (2002) hemos optado por partir de una visión más holística y centrarnos en el contexto de producción, para poder señalar cuatro modelos fundamentales: el modelo tecnológico, el modelo deliberativo-práctico, el modelo sociocrítico y el posmodernista.

Cada modelo lo analizaremos teniendo en cuenta la concepción que tiene de la enseñanza, los fundamentos que rigen la toma de decisiones en el marco curricular, la definición concreta de currículum, los elementos que lo integran y el papel del profesor. Por último, realizaremos una breve crítica y presentaremos cómo ha evolucionado cada modelo analizado.

3.2.1. MODELO DE DISEÑO CURRICULAR TECNOLÓGICO

El precursor del enfoque técnico es Tyler (1949) que propuso un modelo de diseño curricular de corte tecnológico centrado en los objetivos. Tyler fundamenta su modelo en cuatro preguntas que han de formularse a la hora de realizar un diseño curricular: ¿cuáles son los objetivos educativos que la institución educativa quiere alcanzar?, ¿qué experiencias educativas favorecen el alcance de estos objetivos?, ¿cómo pueden organizarse las experiencias educativas de forma efectiva?, y

finalmente, ¿cómo podemos evaluar si los objetivos se han alcanzado? (Tyler, 1950: 1-2). Esta propuesta ofrece un marco lógico para organizar el currículo, pero su visión de la educación como un producto industrial, la posición del profesor, la toma de decisiones a nivel de desarrollo curricular y la consideración del que el contexto específico no influye en el desarrollo curricular (Oliva, 2002: 91) le supuso recibir muchas críticas y revisiones.

El modelo linear de Tyler concibe la enseñanza como una actividad regulable y predecible que consiste en tres pasos: programar, realizar y evaluar. La enseñanza es un conjunto de componentes cuyo fin es lograr un objetivo general a partir de la consecución de objetivos más concretos. Grundy (1987) sostiene que la lógica que fundamenta este modelo denota un interés por controlar el acto de enseñanza y aprendizaje para alcanzar unos objetivos concretos que recuerda al proceso de producción en las fábricas, por lo que critica esta visión industrial de la educación (Jammeh, 2012: 72).

La toma de decisiones se fundamenta en la psicología conductista que parte de la premisa de que la conducta humana es observable y está vinculada a estímulos externos que provocan su aparición (Oliva, 2002: 89). Los contenidos se estructuran en diferentes partes significativas, cuánto más pequeñas sean mejor, ya que posteriormente se irán combinando para aprender conceptos más complejos. Destaca su concepción lineal del aprendizaje, así se aprecia en la representación del modelo linear de Tyler (Figura 5). También, se otorga un papel muy importante a la construcción objetiva del currículo, aislándolo de la realidad política e ideológica y trata de secuenciar, de forma muy clara y explícita, la planificación curricular.

Se concibe el currículo como un documento que define concretamente el producto final que se ha de alcanzar, que explica qué procedimiento hay que seguir para llegar al objetivo preestablecido y que está integrado por tres elementos principales: objetivos, contenidos y evaluación. Dada la definición recién presentada del término currículo podemos afirmar que se otorga más importancia a la consecución de objetivos que a cómo se alcanzan y, por lo tanto, la evaluación de los resultados es determinante para averiguar si el currículo se ha cumplido.

El enfoque tecnológico no otorga ningún papel al profesor en el diseño del currículo, simplemente tiene que ejecutar lo estipulado en el documento curricular, como si de una receta se tratara, la creatividad y la innovación por parte del docente no tienen cabida en este modelo. Asimismo, según el modelo tecnológico, ni el estudiante ni el profesor desempeñan un rol activo en el proceso de construcción curricular. A pesar de que son muchas las críticas que ha recibido,

también recibe elogios. Hartley, por ejemplo, afirma que el enfoque de Tyler es elegante por su simplicidad (Hartley, 1997: 47), Jammeh (2012: 23) explica que este modelo facilita la consecución de objetivos curriculares para profesores inexpertos y Carr (1996: 10) expone que tal vez sea esa la razón por la que todavía se utiliza. Algunas de las flaquezas más importantes son la visión de la educación como un proceso industrial y considerar a los estudiantes como materia prima que ha de ser moldeada a través de un currículum en el que el docente no ha participado en el proceso de diseño curricular. Por último, teniendo en cuenta el marco de nuestra investigación, una de las críticas más importante es la inexistencia del papel de la cultura en el currículum y la falta de relación entre el proceso de enseñanza y aprendizaje y la educación (Carr, 1996: 10).



FIGURA 3. Esquema del modelo de diseño curricular de Tyler

Acabamos de describir las características más distintivas de este modelo curricular, como es de esperar, desde la propuesta de Tyler han sido varias las revisiones y evoluciones del mismo. Destaca la influencia de las taxonomías de Bloom en la reformulación de los objetivos teniendo en cuenta los tipos de aprendizaje de Bloom. Aunque existe un desarrollo, este modelo sigue dejando al margen al docente y son los expertos los que se limitan a poner en curso todo el repertorio de conductas prescritas (Mager, 1984: 5).

Gagné intenta conectar los objetivos y los elementos básicos del currículum (Oliva, 2002: 94). Se evoluciona del concepto de objetivos y contenidos al de capacidades y se otorga importancia al conocimiento previo. Una de las novedades es la inclusión de la motivación para aprender, de esta forma se consigue humanizar, levemente, el acto de enseñanza y aprendizaje en un modelo de corte tecnológico cuyo objetivo es controlar y monitorizar el proceso. Oliva (2002: 94) nos muestra otra evolución de este modelo: el enfoque sistémico-cibernético de Pratt (1982). La finalidad se mantiene en la consecución de objetivos, sin embargo, la novedad reside

en la búsqueda de una individualización de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Con los avances tecnológicos, se incluye la utilización de software educativo lo que promueve la sustitución de la enseñanza presencial por la virtual (Oliva, 2002: *ibídem*). La virtualización de la educación ofrece ventajas y desventajas al aprendiente. Por un lado, le dota de autonomía en el proceso de aprendizaje, autorregulación y control del tiempo, por otro, desaparece un factor muy importante de la educación que es la interacción social que ocurre en contextos presenciales. Este aspecto, que hace solo unas décadas era un obstáculo a superar en el ámbito de la educación a distancia o virtual, ahora casi no existe, puesto que los diseños curriculares para entornos virtuales de aprendizaje se aseguran de que la interacción social, con los otros miembros del grupo, sea efectiva y tenga un lugar definido en el proyecto curricular. Para lograr este objetivo, se utilizan diferentes herramientas que favorecen tanto la comunicación sincrónica, como asincrónica y diacrónica entre los miembros del grupo, por ejemplo, la interacción a través de redes sociales virtuales, foros de debates, blogs y wikis.

3.2.2. MODELO DELIBERATIVO-PRÁCTICO

El modelo tecnológico es un modelo centrado en los objetivos, sin embargo, en el modelo deliberativo-práctico la atención recae en el proceso. La educación se concibe como un proceso dinámico, que cambia constantemente, que no se puede controlar técnicamente, ni se puede fragmentar. En consecuencia, la entiende como un proceso colaborativo de reconstrucción de la cultura que promueve valores sociales mediante procesos que se implementan en el aula y que requieren de la participación activa de los agentes involucrados, siendo el juicio práctico del docente un elemento fundamental. Esta visión de la educación se aparta del enfoque centrado en la consecución de objetivos y se focaliza en el proceso, la interacción entre el aprendiente, el docente, el contexto y en la reconstrucción de conocimiento.

En cuanto a la organización, los fundamentos para la toma de decisiones en el proceso de diseño curricular tienen una base cognitivista. Por otro lado, concibe el aprendizaje desde un enfoque constructivista, en el que el docente y el aprendiente construyen el proceso de enseñanza y aprendizaje. En oposición con el modelo anterior, la toma de decisiones se fija en los procesos que deben llevarse a cabo para adquirir el conocimiento, no en los objetivos.

La aportación de Kurt Lewin sobre la creación del concepto *action research* o investigación-acción es la base fundamental para la toma de decisiones en el modelo

que estamos analizando. Este enfoque de investigación es el origen de la psicología ecológica o “estudios de las situaciones reales en los propios ambientes donde existen problemas específicamente interrelacionados” (Oliva, 2002: 97). Stenhouse (1984), Elliot (1993) y Carr (1996) afirman que este modelo se basa en la reflexión y la comprobación crítica, se discuten los problemas y se analizan buscando soluciones que se puedan poner en práctica y que modifiquen la situación. El contexto tiene un papel central en este modelo, ya que es necesario su análisis profundo para poder entender los problemas que surgen entre los individuos involucrados.

El profesor ejerce un papel totalmente opuesto al del enfoque tecnológico. De hecho, recupera su autonomía e identidad propia y desempeña una función activa tanto en la identificación de los problemas que surgen en el ámbito de enseñanza y aprendizaje como en la propuesta de soluciones prácticas que mejoren la experiencia educativa. Se concibe al profesor como investigador y agente activo en el proceso de diseño curricular, “mediador del currículum, entre la cultura del grupo social y la cultura escolarizada” (Oliva, 2002: 102). La relación entre el profesor y los aprendientes difiere sustancialmente de la del modelo anterior, dado que existe una comunicación activa entre el docente y el aprendiente, un diálogo abierto que promueve una confianza mutua. El profesor está buscando de un modo dinámico la respuesta a los problemas que emergen en el aula, lo que conlleva la creación de un currículum fundamentado en la práctica, la reflexión, el diálogo y el descubrimiento.

Se entiende el currículum como un proceso flexible y abierto, que se centra en el cómo y no en el qué, está basado en reflexiones profundas que conllevan implicaciones sociopolíticas y culturales que lo impregna de valores ideológicos. Los elementos integradores de este tipo de currículum no se encuentran organizados jerárquicamente, los objetivos no tienen el protagonismo que tenían en el modelo previo. Sin embargo, son un elemento más que se interrelaciona con los otros, además, los contenidos no se presentan como un listado de objetivos a cumplir, sino como problemas a resolver dotando al alumno con un rol mucho más activo e insertando valores sociales. Para solucionar estos problemas que se plantean, se utilizan actividades contextualizadas que promueven la reflexión, la aplicación de conocimientos previos y la creación constructiva de nuevo conocimiento. La evaluación tiene un papel distinto en este modelo, se trata de una evaluación continua que permite al estudiante aprender de sus errores para modificarlos.

Al igual que el modelo anterior tiene aspectos criticables, cabe destacar la falta de un análisis profundo de la influencia que el Estado y otros grupos influyentes puede tener en el contenido educativo, su organización y prácticas, es decir, su impacto directo con el proceso curricular. Tal y como se ha explicado en el segundo capítulo, la política educativa gambiana ha sufrido numerosas revisiones y todas ellas han sentido la influencia del ambiente sociopolítico del momento que se realizaron, tanto en el aspecto estructural como en el de contenido curricular. Este modelo, aunque otorga un gran poder al profesor en el diseño curricular, no analiza la influencia del Estado en este proceso (Carr, 1996: 16). Considerar la influencia del gobierno es fundamental en el contexto de Gambia, debido a que la inestable situación política y económica provoca que agentes externos, véase organizaciones internacionales como la UNESCO, el Banco Mundial o la Unión Europea ejerzan su poder a la hora de proponer soluciones a los problemas curriculares presentes en el sistema educativo gambiano y, por lo tanto, los contenidos del currículo estén influidos tanto por los intereses del Estado como de estas organizaciones externas.

La evolución más relevante de este modelo es el modelo situacional de Skilbeck (1988) que destaca que “lo situacional afecta al diseño y desarrollo curricular como un proceso dinámico y descentralizado, en el que la participación de los sujetos se resuelve en la toma de decisiones prácticas” (Oliva, 2002: 99). Aporta un aspecto que nuestra investigación sostiene como fundamental, sobre todo en el contexto de África Subsahariana. Nos referimos a la necesidad de un análisis situacional-contextual de la realidad para ejecutar una toma de decisiones efectiva, ya que el currículo está estrechamente vinculado al contexto. El modelo colaborativo de CSM de Caldwell y Spinks (1988) posiciona en un lugar privilegiado el concepto de trabajo colaborativo de los profesores y su interacción con los alumnos. El currículo se considera como el conjunto de experiencias de aprendizaje que tienen lugar tanto en el ámbito formal como en el informal.

Los modelos evolucionan y consideran más factores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, en el marco de nuestra investigación, la propuesta de investigación en la acción de Lewin, que se basa en la detección de problemas y la puesta en marcha de una observación reflexiva para encontrar soluciones prácticas a los conflictos que surgen, se ha convertido en una estrategia central para el desarrollo del currículo de ELE de la UG. Los fundamentos epistemológicos de Lewin se han convertido en los cimientos para crear nuestro modelo de diseño curricular. Este enfoque fue muy útil en el contexto de Gambia, tal y como se verá en el apartado que explica cómo se diseñó el primer

curso de ELE de la UG y cómo se modificaron las siguientes versiones curriculares al considerar los resultados de su implementación en el aula. La figura 4 representa el esquema de trabajo del modelo investigación-acción de Lewin que se ha convertido en un elemento central de la presente investigación.

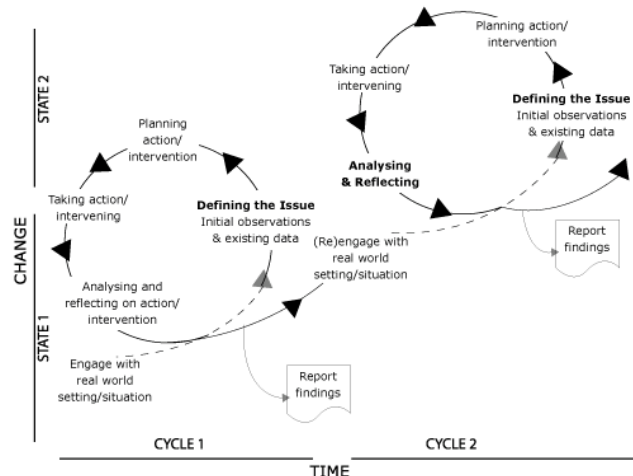


FIGURA 4. Modelo Investigación-Acción de Kurt Lewin (1946)

3.2.3. MODELO SOCIOCRTICO

Bernstein (1989), Whitty (1989), Apple (1988), Popkewitz (1987), Pinar (1988) Giroux (1990), Carr (1989), Young (1990) Grundy (1991), Bates (1992), Kemmis (1988), Martínez Bonafé (1988), Sabirón Sierra (1990), son algunos de los representantes de las concepciones sociocríticas. El modelo sociocrítico “recoge concepciones antipositivistas, antifuncionalistas y antitecnocratistas” y está “conformado por la confluencia de varias tradiciones de investigación que van desde la fenomenología hasta la nueva sociología del conocimiento, pasando por todas las representaciones del interaccionismo simbólico” (Oliva, 2002: 102).

La base epistemológica de la teoría sociocrítica se basa en los conceptos de la razón dialógica, la razón crítica y en la influencia directa del contexto sociopolítico. Para Habermas, la verdad consiste en un consenso entre las personas y no en una correspondencia exacta y matemática (1984: 121). De lo que es posible deducir que no hay una única razón, de hecho “la razón crítica es institucional, es decir, trabaja dentro de las inevitables mediaciones socio-económicas, políticas e ideológicas, porque la persona no es un dato originario sino el resultado de fuerzas externas que la han configurado así” (Oliva, 2002: 103). Este enfoque considera al hombre como un agente activo a la hora de construir y transformar la sociedad con sus acciones.

La educación se concibe como una actividad crítica en la que se analiza el contexto educativo con el objetivo de crear una experiencia de enseñanza y aprendizaje emancipadora que habilita al individuo a tener control de su vida de forma autónoma y responsable (Grundy, 1987: 18). Además, señala la importancia del contexto sociocultural e histórico, puesto que el acto de enseñanza y aprendizaje es una práctica social vinculada a la realidad sociopolítica e ideológica donde acontece. El aprendiz tiene un rol activo en todo el proceso y, fundamentalmente, en el impacto que tendrá en el mundo. El estudiante aprende a construir el conocimiento mediante la interacción social.

La toma de decisiones en este modelo se basa en las teorías de interacción social y promueve un análisis sistemático del contexto histórico, político y social y su influencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, insiste que las prácticas educativas son propensas a sufrir el impacto de las ideologías vigentes y poderes políticos (Jammeh, 2012: 81). La comunicación entre los agentes involucrados debe basarse en una interacción dialógica y comunicativa, en la que prima la negociación y no la imposición. Este proceso de negociación promueve la participación democrática en el diseño y desarrollo curricular.

La presente investigación ofrece un claro ejemplo de este tipo de diálogo democrático en la toma de decisiones a nivel curricular. En el segundo capítulo (2.3.) se describen los métodos de toma de decisiones que se implementan en las diferentes políticas educativas de Gambia. Existe una evolución desde las primeras propuestas en las que las decisiones las realizaba un experto, al proceso democrático que tuvo lugar para la creación de la política 2004-2015. En este caso, no fue un experto o grupo de expertos los que intervinieron en el diálogo, sino todos los agentes involucrados, es decir, los estudiantes, padres, profesores, administradores de los centros, ministros de varios ministerios y organizaciones internacionales. La democratización en la toma de decisiones desde un enfoque que fomente la crítica ideológica asegura un proceso más adaptado al contexto sociopolítico, y consecuentemente, la creación de una propuesta objetiva.

Este modelo entiende el currículum como un instrumento de poder, dado que reproduce los modelos de relación de poder y desigualdad de la sociedad, este papel ideológico nos recuerda la importancia del currículum oculto (Skelton, 1997: 177). Además, cada currículum está inmerso en un contexto histórico, político y económico que es necesario entender. La perspectiva sociocrítica acepta que la educación es vulnerable a la influencia de las ideologías contextuales y que pueden promover la implementación de prácticas injustas que deben ser detectadas

(Jammeh, 2012: 80). El objetivo fundamental del currículum es dotar a los aprendientes con las herramientas necesarias para formarse como seres humanos críticos, emancipados y liberados.

El profesor desempeña un papel esencial, puesto que tiene que implementar el pensamiento crítico para identificar los contenidos del currículum oculto, por lo que se le considera como un agente de cambio social y político gracias a su intervención intelectual, crítica y reflexiva (Oliva, 2002: 105). Sin embargo, Carr y Kemmis señalan un aspecto muy importante a tener en cuenta en lo que se refiere a la capacidad actual del profesorado para implementar su autonomía:

Teachers operate within hierarchically arranged institutions and the part they play in making decisions about such things as overall educational policy, the selection and training of new members, accountability procedures, and the general structures of the organisations in which they work is negligible. In short, teachers, unlike other professionals, have little professional autonomy at the collective level. (Carr y Kemmis, 1986: 9)

A pesar de la independencia que se confiere al docente en este modelo, la realidad es, en muchas ocasiones, otra y poner en práctica el cambio puede resultar complicado dependiendo del contexto. Este modelo de diseño curricular, al igual que el anterior, obliga al docente a recibir una formación profesional continuada que le capacite para identificar las ideologías no escolares intrusas que se descifran del currículum oculto y a evaluar la efectividad de los elementos del proyecto curricular.

Este tipo de currículum está integrado por componentes vinculados al contexto socio-político. Los objetivos se seleccionan a través de un diálogo con los agentes involucrados, además, están relacionados con las realidades sociopolíticas. Las actividades que integran este tipo de modelo curricular son constructivas y promueven el aprendizaje compartido y la mejora del contexto.

Una de las críticas fundamentales es que, aunque genera una teoría comprensiva muy atractiva, es difícil de llevarla a la práctica, sobre todo por lo que Carr y Kemmis (1986: 9) señalaban en cuanto a la capacidad real de autonomía en lo que a implementación curricular se refiere. A pesar de eso, cabe destacar que este modelo curricular crea conciencia sociopolítica entre los agentes involucrados en el contexto educativo. Además, promueve la participación activa de todos ellos para eliminar los elementos que no susciten la libertad y la justicia y que, a veces, se encuentran enmascarados en el currículum oculto (Jammeh, 2012: 82).

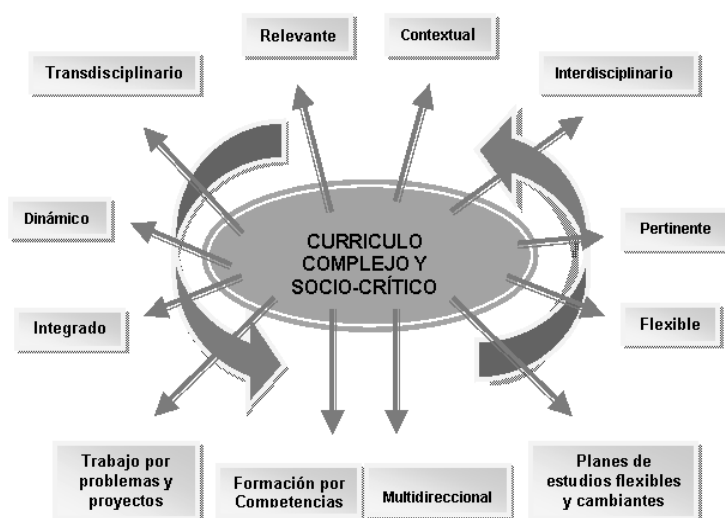


FIGURA. 5. Características del currículo complejo y sociocrítico³⁶

3.2.4. MODELO ESFÉRICO-ANIDADO (CENTRÍPETO-CENTRÍFUGO)

La importancia del contexto está estrechamente relacionada con la perspectiva posmodernista que afirma que el conocimiento es contextual y se selecciona según lo que promueve la evolución individual de un aprendiz en un contexto sociocultural, económico y político concreto (Jammeh, 2012: 83). El conocimiento, según la perspectiva posmodernista, se construye según el contexto donde se crea por lo que no hay un saber superior a otro. Esta visión afirma que existe una estrecha relación entre conocimiento y las ideologías políticas vigentes y puntualiza que las personas en el poder tienen en su mano el control y la distribución del conocimiento (Jammeh, 2012: 69).

El profesor guía al aprendiz en una transformación educativa, no es un líder, sino otro miembro de la comunidad educativa que intenta organizar situaciones de enseñanza y aprendizaje que promuevan la construcción de conocimiento. Esta perspectiva posmodernista de la enseñanza y aprendizaje busca la creación de individuos que desarrollen el pensamiento crítico y la viabilidad de cuestionarse creencias y opiniones más allá de la mera adquisición de conocimiento o la consecución de objetivos (Murphy *et al.*, 2009: 168). Esta visión promueve la enseñanza centrada en el alumno en la que los aprendientes construyen el conocimiento basado en sus intereses y habilidades.

³⁶ Disponible en http://davinci.tach.ula.ve/rc/textos/descripcion_proyecto.htm

El modelo esférico-anidado de Tejada (2005: 114) es una evolución de los modelos previos e intenta integrar el significado de currículum contemporáneo. El elemento clave de este modelo es el contexto y los tres niveles que lo integran: el sociocultural, el institucional y el del aula. Todos los elementos son interdependientes y están integrados por diferentes dimensiones.

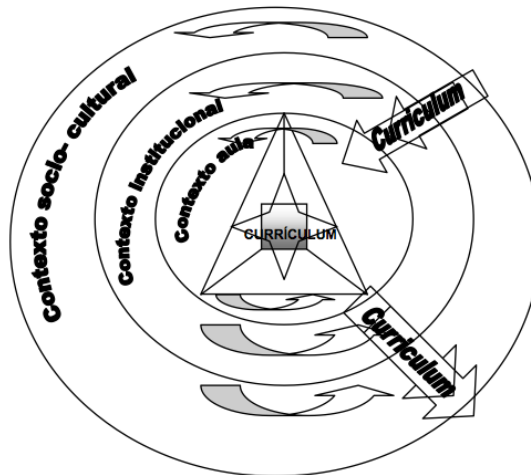


FIGURA 6. Modelo esférico-anidado. (Tejada, 2005: 114)

A lo largo de esta investigación se ha reiterado la importancia que ejerce el contexto en los procesos curriculares y cómo, a medida que evolucionaban los modelos de diseño curricular, iba adquiriendo mayor importancia. En este modelo, el contexto presenta tres niveles que organizados de lo más global a lo más concreto son: el sociocultural general, que incluye al institucional, dentro del cual se encuentra el contexto del aula. Cada nivel se constituye de diferentes dimensiones que están interrelacionadas unas con otras.

El primer nivel hace referencia al contexto sociocultural global del espacio geográfico que acoge a la institución académica, en nuestro caso sería Gambia. Con los resultados de esta investigación, creemos que es el que determina las bases y fundamentos del currículum, puesto que en el contexto sociocultural que rodea a la institución académica existen unas relaciones de poder y autoridad que se verán reflejadas tanto a nivel macrocurricular como microcurricular. El papel del contexto sociocultural en el desarrollo del currículum es crucial. Por un lado, las características culturales, históricas, sociales, políticas, administrativas e institucionales explícitas influyen en las características del currículum, mientras que las implícitas integran el conocido currículum oculto que transmite una gran carga de valores culturales que no se encuentran manifiestos en el documento curricular oficial.

El contexto institucional es el segundo nivel de este modelo curricular e influye directamente en el proceso de diseño curricular. La organización de la institución académica está mediada por el contexto socio-cultural global como se acaba de explicar y es el lugar donde se forman a los ciudadanos de un país (Murzi, 2011: 174). La posición de la institución no es neutral, en realidad, se convierte en el puente entre el diseño y la acción educativa y tiene una influencia bidireccional en todos los elementos y agentes integradores del proceso de diseño curricular. Por esta razón, el centro académico ejerce un doble papel, por un lado, reproduce el sistema social y cultural donde está inmerso y, por otro, transforma la sociedad al tener la posibilidad de gestionar los valores sociopolíticos y culturales que se van a transmitir a través del currículo. De lo que podemos deducir que el papel mediador del centro es determinante para la creación del currículo.

De la estructura macrocurricular, que se centra en el contexto socio-cultural, nos trasladamos a la microcurricular del tercer nivel de este modelo, que es el contexto donde se implementa el currículo: el aula. Es el lugar concreto donde la acción curricular se desarrolla a través del proceso de enseñanza y aprendizaje y la interacción entre el docente y el discente. Esta interacción entre los elementos que constituyen el acto pedagógico, nos permite apreciar las tres dimensiones básicas, que integran el contexto de enseñanza y aprendizaje: el contexto físico, el factor humano y el clima social (Murzi, 2011: 176).

3.3. PROPUESTA DE MODELO CURRICULAR PARA EL CONTEXTO DE GAMBIA

Una vez analizados los diferentes modelos curriculares y comprendida su vinculación a los diferentes paradigmas educativos, vamos a presentar brevemente los fundamentos teóricos del modelo de diseño curricular creado para la UG de acuerdo a las características contextuales de Gambia. En el quinto capítulo de este trabajo se expone minuciosamente el proceso de diseño curricular seguido para la creación del modelo de proyecto curricular de la Universidad de Gambia (PCUG) que se fundamenta en los conceptos teóricos presentados en este capítulo.

Antes de describir esta propuesta, es necesario definir el concepto de currículum en nuestro contexto y dos elementos fundamentales que lo integran: sílabo o el programa, que consideramos términos equivalentes, y la programación (global y específica). En el marco de esta investigación entendemos por currículum o currículo como el documento administrativo que incluye la información relativa a todos los procesos metodológicos, de evaluación, formativos y creativos que se han

de implementar para que el aprendiente sea capaz de realizar y participar con éxito en experiencias comunicativas, tanto de producción como de comprensión oral y de escritura y lectura, alineadas a su nivel de competencia, que en el contexto de este trabajo doctoral se refiere a los niveles A1 y A2 del MCER.

El sílabo o programa es el documento que materializa los fundamentos teóricos explicados en el currículo, es una herramienta que facilitamos al aprendiente para que sea consciente de los objetivos curriculares, la metodología que se va a implementar, de su rol en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma de evaluación.

Por último, la programación se subdivide en programación global y específica. La primera es una herramienta cuyo objetivo es mostrar a los estudiantes el recorrido que se va a seguir para cumplir los objetivos del sílabo o programa, detallando fechas y actividades concretas. Por otro lado, la programación específica concierne únicamente al docente, puesto que se trata de su plan diario de clase y refleja el procedimiento de acción a nivel microcurricular que se implementa para lograr los objetivos a nivel macrocurricular.

Taba (1974: 73) considera el currículum “un plan de aprendizaje” y Eisner (1979: 39) como “la serie de eventos planificados que se pretende que tengan consecuencias educativas para uno o más alumnos”. Son muchos los académicos que integran el concepto plan en sus definiciones de currículum (Tannner y Tanner, 1995, J.L. McBrien y R. Brandt, 1997 entre muchos). Por cuanto se refiere a esta investigación, nosotros hemos elegido la palabra recorrido con un significado similar, pero con la diferencia de que el plan lo describe una persona externa y el recorrido lo ejecuta el aprendiente.

Además, consideramos que ambos términos tienen en común un elemento muy importante para nuestro enfoque curricular: la posibilidad de integrar cambios y modificaciones. Es muy complicado que un plan se cumpla exactamente como se había ideado originalmente, igual que ocurre con los recorridos. No todos los aprendientes son iguales, habrá algunos que utilicen atajos para lograr las competencias y habilidades que necesitan porque su desarrollo cognitivo previo y experiencias de aprendizaje les habrá dotado de las herramientas necesarias para poder elegir un camino alternativo para llegar al mismo lugar que define el currículo, mientras que otros seguirán el plan preestablecido.

El modelo de diseño curricular que se ha implementado para la creación del primer proyecto curricular de ELE de la UG se fundamenta en la combinación de

elementos presentados en este marco teórico para crear un modelo que se caracteriza por su énfasis en la influencia del contexto en todo el proceso. Para insistir en este hecho, en el esquema que hemos diseñado para explicar los interrogantes fundamentales de este modelo, se aprecia que el contexto está representado con unas rayas que ocupan e impactan a todos los elementos. De la misma manera, y siempre por dicha influencia, se resalta la importancia de conocer el tipo de aprendiz, por ese motivo se sitúa en el centro de nuestro esquema, porque conocer sus motivaciones, estilos de aprendizaje, características demolingüísticas y sociológicas nos facilitará realizar un diseño que esté adaptado tanto al contexto como al discente.

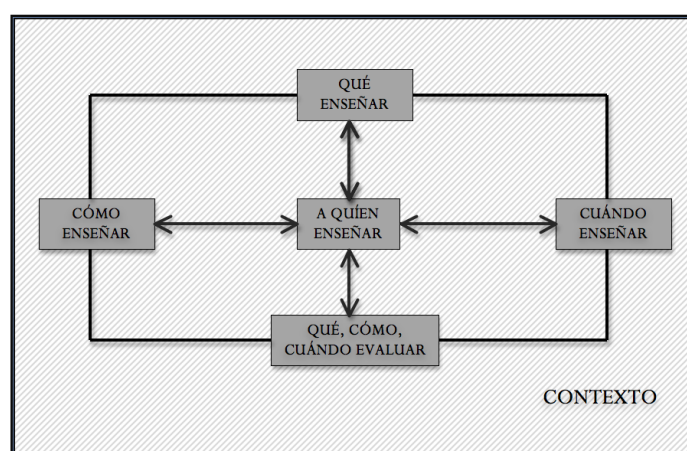


FIGURA 7. Cuestiones fundamentales del Modelo Curricular Sostenible de Gambia.
Elaboración propia³⁷

El modelo que hemos desarrollado entiende la educación como una actividad crítica y emancipadora que habilita al individuo a tener control de sus vidas de forma autónoma y responsable (Grundy, 1987: 18). Además, señala la importancia del contexto sociocultural e histórico, puesto que el proceso de enseñanza y aprendizaje es una práctica social vinculada a la realidad sociopolítica e ideológica donde acontece. Tanto el docente como el aprendiz desempeñan roles activos, cabe destacar que el papel que el estudiante desempeña tendrá un impacto en el mundo, puesto que el conocimiento se construye mediante la interacción social. Por lo que, concibe la educación como un proceso de desarrollo personal a través de la interacción con la sociedad que, lógicamente, está determinada por el contexto socio-político vigente.

³⁷ Esquema elaborado a partir del propuesto por el MEC (1989:22), pero consideramos que faltan dos elementos curriculares clave: el aprendiz y el contexto en el que se produce la enseñanza/aprendizaje (Alejandre & Camacho, 2016: en prensa).

El conocimiento se construye gracias a la interacción entre los aprendientes, el docente y la sociedad. En otras palabras, mediante la interacción social, tal y como lo plantea el enfoque sociocrítico, pero se añade la visión posmodernista de la realidad cambiante y vinculada al aprendiente. Los conocimientos previos de los estudiantes de la sociedad y su entender en lo que se refiere a la interacción social se utilizan como punto de inicio para desarrollar actividades de aula.

En cuanto a la selección de objetivos y contenidos, se tuvo en cuenta el análisis de necesidades de los aprendientes y los planteamientos macrocurriculares de la institución con el fin de asegurar una estructura estable y acorde con los otros programas de lenguas extranjeras de la UG. Se optó por una presentación muy clara de los objetivos porque así lo requería la institución académica, así pues, es inevitable apreciar un paralelismo con la estructura empírico-analítica que se cristaliza en los modelos tecnológicos organizados en una lista de objetivos que debían cumplirse. A pesar de todo, los objetivos eran flexibles y dinámicos y se observa una evolución desde la primera propuesta curricular a la última, por lo que la rigidez, característica de estos modelos, no se cumple en el que proponemos. Nuestra propuesta se erige como un modelo ecléctico que promueve la economización del proceso de enseñanza y aprendizaje para asegurar el acceso a la educación a todos los aprendientes. De ahí que, se utilizan recursos didácticos reciclables y de elaboración propia, y se promueve la formación de profesorado local para la enseñanza de ELE.

Pese haber intentado implementar un diseño curricular innovador, no ha sido posible en todos los elementos del currículo. Acabamos de explicar cómo la selección y presentación de contenidos encaja en un modelo de base empírica estructuralista, en efecto, algo similar ocurre con la evaluación. Haciendo referencia a las palabras de Jammeh (2012), sobre la imposición de la política en Gambia, no fue posible realizar una reforma global de los métodos utilizados para la evaluación, por lo que se intentó insertar estrategias más innovadoras en las evaluaciones a nivel microcurricular, pero no pudieron incluirse en las evaluaciones establecidas por la UG.

El objetivo final es crear un modelo de diseño curricular sostenible para el contexto de África Subsahariana y, particularmente, de Gambia. La sostenibilidad del modelo dependerá de la selección apropiada de contenidos en referencia al contexto, a la utilización de materiales accesibles a todos los aprendientes y a los recursos humanos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para asegurar la sostenibilidad de esta propuesta de modelo de diseño curricular es

indispensable promover la implementación de recursos humanos locales, por lo que la formación de profesorado gambiano para impartir las clases de ELE es precisa para la exitosa aplicación de este modelo y su continuidad. Asimismo, una vez asegurada la disponibilidad de un equipo docente local formado, se recomienda el diseño de materiales reciclables, que permitan su utilización en diferentes cursos para economizar los gastos presupuestarios y poder consolidar los cursos de español en este territorio.

Esta sección expone el marco teórico referente los fundamentos teóricos que sostienen el diseño curricular que se ha aplicado en el quinto capítulo donde se detalla todo el proceso llevado a cabo para crear el currículum de ELE de la UG. Una vez descritos los fundamentos teóricos que respaldan el modelo sostenible de diseño curricular de Gambia, describimos, en el siguiente apartado, la racionalización para elegir y secuenciar los contenidos curriculares y que se aprecia, de forma esquemática, en la figura 8.



FIGURA 8. Ciclo de creación del Modelo Sostenible de Diseño Curricular del PCUG

3.4. BASE TEÓRICA DE LOS CONTENIDOS DEL CURRÍCULO DE ELE DE UG

Una vez sentadas las bases teóricas que fundamentan el modelo sostenible de diseño curricular para los cursos de ELE de UG, vamos a proceder a describir el marco teórico que justifica la organización y selección de objetivos y contenidos de esta propuesta.

Para realizar esta labor tomamos como referencia dos documentos principales: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza evaluación* (MCER) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el*

español (PCIC). Además, utilizaremos los criterios que subyacen el diseño del constructo de los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) como otro instrumento de referencia para la justificación estructural y de contenido del PCUG.

En primer lugar, explicaremos en qué consiste cada documento, su estructura, contenido y su aplicación general en el ámbito del diseño curricular de cursos de ELE para, posteriormente, argumentar la selección de contenidos y estructura de nuestro proyecto curricular.

3.4.1. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS (MCER)

Desde los años setenta, en el seno de la Unión Europea, surgió el interés por encontrar unos parámetros de referencia para homogeneizar la enseñanza de lengua extranjera a nivel internacional, con el fin de aclarar los conocimientos y destrezas lingüístico-comunicativas que se proporcionarían al aprendiente en cada nivel. De esta racionalización y de las conclusiones obtenidas en el simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos* celebrado en 1971, surgió la iniciativa del Consejo de Europa de la conceptualización del *Nivel Umbral*.

La definición de este concepto presentaba dos importantes atractivos, por un lado pretendía simplificar el reconocimiento de equivalencias en el dominio de distintos idiomas; y por otro, facilitar el aprendizaje de otras lenguas en función de la armonía y la aproximación de los objetivos (Fernández García, 2007: 2). La versión original de *Threshold Level* se publicó en inglés y describía las características de esta lengua, su autor, J.A. Van Ek fue el pionero. A su obra le siguieron otros autores que describieron el Nivel Umbral de diferentes lenguas, la obra en español se publicó en 1979 a cargo de P. J. Slagter (Fernández García, 2007: 2).

Este proyecto sentó las bases de documentos futuros que se desarrollaron partiendo de sus fundamentos. Cabe destacar que la organización de contenidos no se presentó en torno a conocimientos gramaticales, pero a funciones comunicativas. Esta novedad supuso que el diseño de materiales abandonara el foco en el sistema de la lengua y lo trasladara a las necesidades comunicativas del aprendiente. Además, las unidades didácticas se definían de acuerdo a lo que el alumno sería capaz de realizar cuando alcanzara los objetivos de aprendizaje. Esta visión ofrecía a los docentes un instrumento de organización de sus proyectos curriculares abierto y flexible, que permitía un amplio margen a la implementación de metodologías pedagógicas en función de las características específicas de cada proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las bases teóricas y metodológicas que fundamentaban el proyecto Nivel Umbral fueron determinantes para la creación de un propósito más ambicioso. El objetivo era ampliar la sistematización y armonización de los contenidos curriculares de la enseñanza de lenguas extranjeras. La investigación llevada a cabo facilitó la descripción de los seis niveles de referencia de las lenguas y posicionó al Nivel Umbral en tercer lugar. Este ambicioso proyecto se materializó en la publicación en 2002 del *Marco común europeo de aprendizaje para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER).

Así fue como, en el marco del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, se propuso la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Desde su publicación, se “convierte en un instrumento de consulta fundamental dentro del campo de la Lingüística aplicada, y le otorga un papel preponderante en los nuevos desarrollos curriculares” (Galindo, 2010: 145). Dado lo presentado previamente, consideramos el MCER una herramienta elemental para nuestro proyecto investigador por varias razones. Por un lado, nos proporciona una descripción detallada de los elementos involucrados en el proceso de diseño curricular y, por otro, otorga un papel muy importante a la necesidad de crear conciencia del impacto del plurilingüismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A pesar de que nuestro proyecto no se circunscriba en las fronteras europeas, al paisaje plurilingüe del Gambia se le pueden aplicar las pautas que se presentan en el MCER en cuanto a la promoción del plurilingüismo.

El MCER, al igual que expusimos nosotros al comienzo del segundo capítulo, destaca la necesidad distinguir entre el multilingüismo, la coexistencia de diferentes lenguas en una sociedad determinada y el plurilingüismo, que es la coexistencia de diferentes lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación consciente que se establece entre ellas. Esta relación favorece el aprendizaje de otras lenguas y el desarrollo de la competencia cultural. En el MCER explica que:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las

experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002: 5)

Este concepto ocupa un lugar destacado en todo el documento y lo relaciona con la necesidad de concienciar a los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así como del hecho de que cada lengua está vinculada a una cultura, de este modo, el plurilingüismo conlleva la creación de individuos pluriculturales. Por consiguiente, son conscientes de asimilar, integrar y comprender la cultura de su lengua materna y las diferentes culturas asociadas a las otras lenguas en las que son competentes o lo serán, por este motivo el MCER recalca que:

la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (Consejo de Europa, 2002: 101)

Es crucial para nuestra investigación comprender esta noción, pues se desarrolla en un contexto tanto multilingüe como plurilingüe en el que la mayoría de los participantes son competentes comunicativamente en al menos tres lenguas. Por esta razón y, ante todo, debemos promover el respeto por el imaginario lingüístico de la comunidad social en la que ocurre esta trabajo doctoral y favorecer la concienciación de las similitudes y diferencias de los idiomas presentes para que los aprendientes puedan utilizar estos aspectos a su favor.

Los fundamentos expuestos en el MCER que fomentan el enfoque plurilingüe en el desarrollo curricular serán indispensables para la creación de la propuesta curricular que se presenta en el quinto capítulo. Además de esta característica, hay otros elementos de este documento que van a aparecer en nuestro proyecto. Por esta razón, consideramos preciso explicar, de manera resumida, su estructura y contenidos. El MCER está estructurado en nueve capítulos y cuatro anexos.

El primer capítulo especifica los fines, los objetivos y las funciones del MCER de acuerdo a los principios generales del Consejo de Europa respecto a la lengua y, en particular, en lo que se refiere al fomento del plurilingüismo como respuesta a la diversidad lingüística y cultural europea. Finalmente, expone los criterios que debe cumplir el MCER. Como ya hemos mencionado, la idea central de este capítulo es uno de los pilares de nuestra propuesta.

El segundo capítulo explica que se ha adoptado un enfoque orientado a la acción. El objetivo fundamental es describir las estrategias implementadas por los aprendientes para activar la competencia general y la comunicativa en distintos ámbitos de la vida social. Este capítulo también aporta conceptos metodológicos que estarán presentes en el PCUG.

El tercer capítulo presenta y describe los seis niveles comunes de referencia (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Asimismo, nos facilita una serie de parámetros que valoran el progreso en el aprendizaje de la lengua según unos descriptores determinados. La concreción de estos descriptores dota al responsable de diseño curricular con herramientas para determinar qué objetivos hay que incluir en cada nivel, para la creación de pruebas de evaluación o incluso para la realización de actividades de aprendizaje. La estructura de niveles presentada en este capítulo combinada con los niveles de referencia del español presentados en el PCIC han dado lugar a la organización de los niveles del proyecto curricular de ELE de la UG.

En el cuarto capítulo se presentan las categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua y el usuario o alumno a partir de los parámetros descritos.

El siguiente capítulo, el quinto, clasifica con precisión la competencia general y la competencia comunicativa del usuario o alumno a través de escalas, cuando es posible.

El sexto capítulo estudia los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lengua con referencia a la relación que existe entre la adquisición y el aprendizaje y al desarrollo de la competencia plurilingüe. Además, indica las opciones metodológicas de carácter general o específico relativas a las categorías presentadas en los capítulos tres y cuatro.

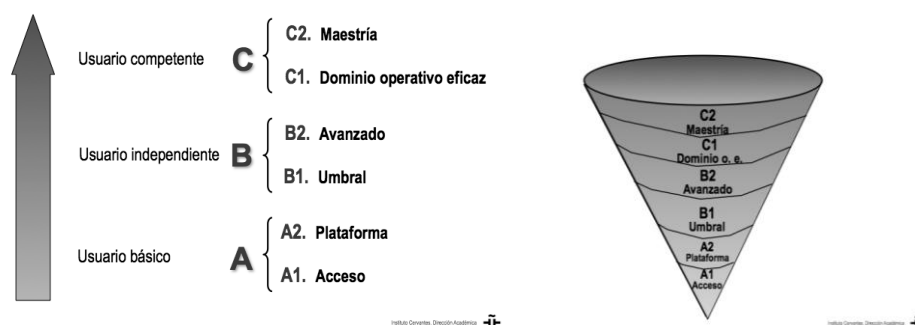
El séptimo capítulo se centra en el papel de las tareas en el proceso de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, enfoque que nos parece práctico para el contexto gambiano.

El capítulo ocho trata de nuevo un tema central para nosotros: el plurilingüismo y el pluriculturalismo. También analiza la presentación de objetivos de aprendizaje diferenciados, los principios del diseño curricular, los diferentes escenarios curriculares, el aprendizaje de idiomas a lo largo de toda la vida, la modularidad y las competencias parciales.

El último capítulo gira alrededor de un tema fundamental: la evaluación. A lo largo del capítulo analiza los objetivos de la evaluación y los diferentes tipos en función de los criterios de globalidad, precisión y viabilidad operativa.

El texto concluye con cuatro anexos en los que nos ofrece herramientas muy útiles tanto para el profesorado como para los responsables curriculares: el anexo A analiza el desarrollo de descriptores de dominio de la lengua, el anexo B ofrece una visión general del proyecto suizo, que elaboró y clasificó por escalas los descriptores ilustrativos. Por otro lado, el anexo C contiene los descriptores para la autoevaluación en las series de niveles adoptadas por el Proyecto DIALANG de la Comisión Europea para su utilización en Internet y, por último, el anexo D contiene los descriptores de lo que «Puede hacer» la persona que se examina, en las series de niveles elaboradas por la Association of Language Testers in Europe (ALTE).

El contenido global del MCER se verá reflejado en nuestra propuesta curricular de forma adaptada y justificada para que encaje en el contexto gambiano. La contribución central de esta obra es la descripción de los niveles de referencia a partir de la estandarización de parámetros para definir el progreso en el aprendizaje de las lenguas, organizándolo en tres etapas, cada una subdividida en dos, dando lugar a los seis niveles internacionalmente reconocidos:



FIGURAS 9 Y 10. Organización de los niveles MCER (Fuente: Instituto Cervantes)

El nivel A describe a un usuario básico cuyo repertorio lingüístico es limitado y le permite desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas, habituales y de necesidad inmediata. El nivel B dota al usuario con mayor independencia, su repertorio es mucho más extenso y es capaz de afrontar una variedad más amplia de situaciones. Finalmente, el usuario que alcance el nivel C posee una competencia lingüística análoga a la de un nativo.

Desde el punto de vista de nuestra investigación y dadas las características de los aprendientes, el PCUG se estructura en torno al nivel A y tratará, de forma adaptada, de cubrir los dos subniveles (A1 y A2) que se definen como:

A1- Acceso

Es el nivel más bajo del uso generativo de la lengua, el punto en el que el alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contesta preguntas sobre sí mismo, sobre el lugar donde vive, sobre las personas que conoce y sobre las cosas que tiene; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestionarios de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas. (Trim *et al.*, 2002, 36)

A2- Plataforma

Es el nivel donde se encuentran la mayoría de los descriptores que exponen las funciones sociales, como, por ejemplo: sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente: saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre: sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo. Aquí también se van a encontrar descriptores sobre el desenvolvimiento en la vida social: la versión simplificada y reducida del conjunto total de especificaciones relativas a transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero, como, por ejemplo: es capaz de realizar transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correos o bancos: sabe cómo conseguir información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público (autobuses, trenes y taxis); pide información básica, pregunta y explica cómo se va a un lugar y compra billetes; pide y proporciona bienes y servicios cotidianos. (Consejo de Europa, 2002: 36)

Acabamos de describir los niveles A1 y A2 del MCER, que, como ya hemos mencionado previamente, no se corresponde directamente con los que hemos diseñado para nuestra propuesta. El PCUG describe los niveles SPA101 y SPA102 utilizando el marco teórico de la secuenciación del MCER, con una serie de adaptaciones para que sea viable en el contexto gambiano. La descripción de estos niveles se presenta en el capítulo cinco.

En cuanto a las recomendaciones metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, el MCER recalca que su intención de ser considerado un documento integrador, transparente, coherente y abierto que le incapacita para:

tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas excluyendo a los demás (Consejo de Europa, 2002: 19)

Además, desde las primeras páginas constata que su intención no es imponer lo que se debe o no debe realizar en el ámbito de enseñanza de lenguas extranjeras, ni cómo debe efectuarse esa tarea. Por el contrario, plantea la importancia de considerar las necesidades, motivaciones y características de los aprendientes para decidir cómo realizar la tarea didáctica. De esta forma lo explican en el MCER:

No nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. *El Marco común europeo de referencia* no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear. [...] El Consejo propone a todas las personas que se ocupan de la organización del aprendizaje de idiomas que basen su trabajo en las necesidades, las motivaciones, las características y los recursos de los estudiantes. (Consejo de Europa, 2002: XI-XII)

Lo aquí expuesto reafirma la idea de que el MCER es un documento que guía al docente y al responsable del diseño curricular y no, una imposición metodológica o de objetivos académicos. La exigencia de imponer la implementación de una metodología frente a otra carece de sentido, puesto que en muchas instituciones las políticas educativas subyacentes llevan consigo un enfoque metodológico concreto. Además, si nos aproximamos a un nivel de concreción mayor, en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje, es posible afirmar que la implementación de un método u otro en el aula depende considerablemente de las creencias del docente en cuanto a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, como ya se ha explicado previamente.

El MCER nos aporta la infraestructura básica desde la que diseñaremos nuestra propuesta curricular. Su orientación holística nos guía, ante todo, en lo que se refiere a la organización de los niveles, de forma global, y nos ofrece unas pautas generales muy útiles para valorar el progreso del aprendiente. Sin embargo, todavía necesitamos más herramientas para poder diseñar un proyecto curricular coherente para el contexto gambiano. Es por este motivo que continuamos nuestra fundamentación teórica analizando el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que nos ayuda a completar la información presentada en el MCER con datos más específicos y concretos sobre los seis niveles de referencia del español.

En la siguiente sección explicaremos el origen de este documento y analizaremos las razones por las que se creó. Igualmente, revisaremos su estructura y trataremos de alinearla con la estructura de nuestro plan curricular.

3.4.2. EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES (PCIC): NIVELES DE REFERENCIA PARA EL ESPAÑOL

El MCER es un documento clave para la sistematización y organización de los niveles de referencia de lenguas. Tal y como acabamos de explicar, es un gran trabajo dirigido por el Consejo de Europa en su búsqueda por unificar la enseñanza y aprendizaje de lengua extranjeras en el territorio europeo. Dadas estas características, se convierte en una valiosa herramienta aplicable a cualquier lengua, pero el trabajo no termina aquí. La publicación en 2002 de este documento de referencia supuso el comienzo de un proyecto que consistía en la concreción de estos descriptores para las distintas lenguas europeas.

En enero de 2007 se presentó el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) que fija y desarrolla los niveles de referencia para la enseñanza del español y se convierte en una herramienta indispensable en el ámbito del diseño curricular de cursos de ELE. Ya desde el principio del texto se presenta cuál es el objetivo global de este documento:

establecer los objetivos generales y los contenidos de la enseñanza que son de aplicación en todos los centros para asegurar la coherencia de nuestra actividad académica. Pero, además, aspiramos a ofrecer una guía a todos los enseñantes de español en el mundo, estableciendo niveles de conocimientos y referencias de capacidades. (Urrutia, 2006: 9 en la introducción del PCIC)

Una de las novedades, frente a la versión de 1994, es la incorporación de la competencia intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje que, aunque ya estaba presente en el primer proyecto curricular, se trataba exclusivamente de una declaración de intenciones expresadas en propuestas poco concretas. En la versión actualizada, incluyen una serie de inventarios que giran en torno a la competencia intercultural desde la triple configuración de cultura, sociocultura e intercultura (García Santa-Cecilia, 2011: 3). Además, el documento revisado considera los fundamentos teóricos del MCER, lo que implica que el PCIC fuera elaborado a partir de las orientaciones y recomendaciones que el Consejo de Europa publicó en 2005 en el documento *Reference Level Descriptions for National and Regional Languages (RLD), Draft Guide for the production of RLD (Version 2)*.

En 2008, durante el XVII Encuentro práctico de profesores de ELE en Barcelona, García Santa-Cecilia, jefe del departamento de orientación y proyectos académicos, explicó que el PCIC es el resultado del desarrollo de las directrices del Consejo de Europa materializadas en una serie de inventarios. Asimismo, aclaró que no es un tratado teórico descriptivo sobre los temas abordados, ni un programa de lengua que pueda implementarse sin ninguna modificación. En la actualidad, este documento se ha convertido en una herramienta de referencia para el diseño curricular de programas de ELE. Queremos recalcar que su acercamiento hacia la lengua meta no es meramente gramatical, sino que lo hace de una manera holística, abarcando consideraciones de diferentes campos de estudio:

el Plan curricular se acerca a la lengua española pensando en dar cuenta del complejo fenómeno de la comunicación desde una perspectiva amplia y no desde una restrictiva óptica gramatical, haciendo suyas aportaciones de la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática y el análisis del discurso. (Fernández García, 2007: 5)

Esta visión tan completa y compleja de la lengua promueve una construcción sólida de los cimientos de este documento curricular, puesto que al considerar el estudio de la lengua desde todas las perspectivas recién mencionadas da a lugar a un diseño curricular ciertamente coherente. De ahí que, en el PCUG, hemos intentado tratar la lengua de igual manera.

En el PCIC observamos que se explica el proceso de enseñanza y aprendizaje desde las perspectiva del aprendiente y describiendo detalladamente el objeto de aprendizaje. Al igual que en nuestra propuesta, el aprendiente se posiciona en el centro del proceso de diseño curricular y lo considera desde tres dimensiones interrelacionadas en las que va progresando hasta alcanzar la máxima competencia: como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

El PCIC describe las capacidades que el aprendiente será capaz de realizar como agente social miembro de un entorno social. Por un lado, le dota con las habilidades para cubrir sus necesidades a través de interacciones, por otro, le permite ser participe en interacciones sociales habituales en la comunidad a la que accede. Finalmente, el aprendiente adquiere las herramientas para ser capaz de manejar textos, orales y escritos, que estén relacionados con las necesidades y objetivos del nivel en que se encuentra. Esta dimensión del aprendiente nos parece fundamental, debido a que consideramos que la capacidad de integrarse en la sociedad de la lengua meta es el mejor indicador de haber adquirido las herramientas

necesarias para ser competente en una lengua. De hecho, es una realidad que aprendientes brillantes en su competencia gramatical se enfrentan a problemas de inmersión social porque el componente sociocultural no estaba presente en sus planes curriculares.

La interculturalidad es otra dimensión que se presenta en el PCIC y que debe de considerarse cuando se diseñan nuevas propuestas curriculares. El PCUG posiciona en un lugar central la dimensión de hablante intercultural, puesto que nuestros aprendientes son hablantes plurilingües. El PCIC explica que fomentar la dimensión intercultural implica dotar al aprendiente con las herramientas y estrategias para identificar los rasgos de la cultura que rodea a la lengua meta –que va descubriendo a medida que tiene más recursos lingüísticos– y le facilita la conexión y relación entre su propia cultura y la de la lengua que aprende.

La última dimensión a la que hace referencia el PCIC se refiere al estudiante como aprendiente autónomo. Esta dimensión le dota con las habilidades para que progresivamente se responsabilice de su proceso de aprendizaje y que adquiera la autonomía necesaria para avanzar en el conocimiento de la lengua meta más allá de los límites que impone el currículo académico. En el marco de nuestra investigación, consideramos que promover la creación de un aprendiente autónomo es indispensable, en el contexto de Gambia. Puesto que, las escasas oportunidades para utilizar la lengua meta fuera del aula y el limitado acceso a medios de comunicación en español pueden frenar la continuidad del estudio, por lo que suscitar en el aprendiente gambiano el interés por prolongar el aprendizaje una vez finalizados los cursos de ELE de la UG, puede marcar la diferencia entre la fosilización o no de las competencias adquiridas.

El PCIC se estructura en tres volúmenes, uno por cada nivel, que a su vez se subdividen en dos tomos. El primer capítulo de cada volumen se centra en presentar los objetivos generales de cada nivel desde la perspectiva del alumno. Los capítulos siguientes se centran en el objeto de aprendizaje y se organizan en cinco componentes integrados por varios elementos haciendo un total de doce inventarios de contenidos. El componente gramatical integrado por: la gramática, la pronunciación y prosodia y la ortografía, presenta los contenidos gramaticales desde una perspectiva formal. El componente pragmático-discursivo dota al hablante de las herramientas para utilizar sus conocimientos gramaticales en la acción comunicativa inmersa en un contexto social. Este componente está constituido por: las funciones, las tácticas y las estrategias pragmáticas, los géneros discursivos y productos textuales. El siguiente apartado a comentar es el componente nocional, integrado

por: las nociones generales y las nociones específicas que abarcan grupos de unidades léxicas según el nivel en el que nos encontremos.

En cuanto al componente cultural, que ya hemos recalcado es una de las novedades frente al documento publicado en 1994, respalda la idea de que el aprendizaje de una lengua no es completo sin el aprendizaje de la cultura que la acompaña, ya que ambos conceptos son inseparables. Este componente se estructura en: referentes culturales, saberes y comportamientos socioculturales y habilidades y actitudes interculturales. Finalmente, mencionar el componente que presenta los procedimientos de aprendizaje, con el objetivo de concienciar al aprendiente de cómo se desarrolla este proceso, de forma que pueda actuar sobre él, mientras ocurre, y una vez que se ha finalizado el apoyo académico, de este modo, el aprendiente será capaz de continuar la labor en solitario.

De lo expuesto previamente, deducimos que el PCIC es un documento de aplicación general. Lo consideramos un texto importante porque recoge las especificaciones relativas a los fines institucionales, los objetivos generales y específicos, los contenidos de enseñanza, ciertas orientaciones metodológicas de carácter general y una serie de criterios y procedimientos de evaluación, basándose, como decimos, en el MCER.

La combinación de ambos documentos (PCIC y MCER) forma la base teórica que sostiene la propuesta curricular de la Universidad de Gambia. La elección del marco teórico nos permite continuar el proceso de diseño curricular desde el punto de vista de su estructura y contenido. Para ello, hemos tomado como referencia el constructo del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) para los niveles A1 y A2. La argumentación de esta selección se explica en el apartado siguiente (3.4.3.), el cual incluye la información relativa a las características del contenido de la propuesta curricular para los cursos de ELE de la UG de primer y segundo nivel y su organización estructural.

3.4.3. LOS DIPLOMA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (DELE)

Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE) son títulos oficiales que acreditan el grado de competencia y dominio del español del aprendiente. Estos diplomas los concede el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. La creación de los DELE se remonta a 1988 por el Ministerio de Educación, tal y como explica en el Real Decreto 826/88:

El RD 826/88, modificado por RD 1/92, creó los DELE como Diplomas acreditativos del conocimiento de la lengua española. Se conceden por el MEC a quienes superen las pruebas de conocimiento del idioma que elabora y corrige la Universidad de Salamanca. (Cortes Generales, 1998: 50)

El primer examen DELE se administró internacionalmente en noviembre de 1989 y se denominó Diploma Básico de Español (DBE). Se presentaron 632 candidatos en las Consejerías de Educación de Alemania, Brasil, Filipinas, Francia, Hungría, Italia, Marruecos (en dos centros), Portugal y Reino Unido. Sin embargo, no fue hasta mayo de 1991 que el DELE comenzó a realizarse en España, exclusivamente en tres centros universitarios: la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Zaragoza. Un año más tarde entró en vigor el Diploma Superior de Español (DSE) y tuvieron que pasar cinco años hasta que se presentó el Certificado Inicial de Español (CIE).

Hasta la creación de los niveles comunes de referencia para las lenguas incluidos en el MCER, las referencias de nivel se basaban en otros criterios. Por ejemplo, el examen básico correspondía a la superación del primer ciclo del plan de estudios de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el superior estaba referenciado a la finalización del quinto curso. Como dato curioso hasta 1993 se exigía a los aspirantes la lectura y comprensión de una obra literaria a partir de la que tenían que completar una tarea de expresión escrita³⁸:

B2. Expresión escrita:

B2.1. Carta personal.

Entre dos supuestos dados, relacionados con situaciones de la vida cotidiana, el candidato habrá de elegir uno y redactar una carta (de 150 a 200 palabras)

B2.2. Libro de lectura obligatoria.

En este ejercicio se presentarán al candidato dos temas por cada libro de lectura. El candidato habrá de redactar un comentario de 150 a 200 palabras sobre uno de los temas correspondientes al libro elegido.

Libros de lectura para 1991:

- *Pedro Páramo*, de Juan Rulfo.
- *Réquiem por un campesino español*, de Ramón J. Sender.
- *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité.
- *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez.
- *El polizón de Ulises*, de Ana María Matute.

El candidato deberá haber leído, antes de presentarse al examen, **uno** de los libros propuestos.

³⁸Accesible en http://difusionelectronica.institutocervantes.es/archivos/1/30678_dele-convocatoria-mayo-boletin-marzo-2013.pdf [Consultado el 25 de mayo de 2016].

En el 2008 se publicó el Real Decreto 264/2008 que modificó los decretos previos. En este texto se hace referencia por primera vez al nuevo PCIC como herramienta para definir los niveles de referencia del español:

Por ello el Instituto Cervantes, organismo público que tiene encomendada la dirección académica, administrativa y económica de los diplomas, ha propuesto el establecimiento de los seis niveles en los referidos diplomas para uniformar contenidos y criterios de evaluación y adaptar su regulación al nuevo contexto europeo en materia de evaluación de lenguas mediante el presente real decreto. (BOE núm.62, 2008: 14694)

Dado que nuestra propuesta curricular se centra en desarrollar las habilidades del aprendiente hasta adquirir un nivel aproximado de A2, hemos decidido que, siguiendo el enfoque de *Backward Design* de Jay McTighe y Grant Wiggins (1991), es indispensable saber la meta lingüística deseada que queremos que nuestros aprendientes alcancen. Por ese motivo, tomamos como referencia el Artículo 3 del RD 264/2008 apartados 1 y 2 donde se definen los niveles de competencia lingüística acreditados por los diplomas DELE A1 y A2:

1. El diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas; para pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria y para interactuar de forma elemental con hablantes, siempre que éstos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar.

2. El diploma de español nivel A2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente en todo el ámbito hispánico, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones, etc.); para realizar inter- cambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales y para describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como para satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (BOE núm.62, 2008: 14694)

El método de diseño curricular *Backward Design* creado por Jay McTighe y Grant Wiggins (1991), también conocido en Estados Unidos por diseño curricular inverso o reverso (Said-Mohand, 2013: 1) se estructura en tres fases. La primera consiste en determinar los objetivos didácticos que se espera que el aprendiente

alcance al finalizar el curso. En segundo lugar, se propone el diseño de una serie de herramientas que permitan demostrar si el aprendiente está adquiriendo los objetivos que se han propuesto en la primera fase. Para realizar esta labor se pueden utilizar una gran variedad de recursos; entre los que destacamos, la asignación de tareas y proyectos (individuales o en grupo) y la realización de tareas de evaluación sumativas (a través de pruebas tanto en el aula o fuera de ella), por citar algunos ejemplos. Fijar previamente los objetivos académicos que el aprendiente va a alcanzar al finalizar un curso favorece la creación de un diseño curricular lógico.

La tercera fase consiste en la planificación de experiencias de aprendizaje que favorecerán la consecución de los objetivos. En esta fase hay que determinar qué recursos didácticos se utilizarán, qué metodología, qué tipo de actividades se incluirán en la sesiones de clase y fuera de ella. La selección de estas herramientas dependerá de las fases previas, dado que cada una de las fases de este proceso está interrelacionada.

Se evaluará la consecución de los objetivos que se desean alcanzar a través de las herramientas de evaluación de los objetivos y, además, los aprendientes serán capaces de completar con éxito las pruebas evaluativas porque habrán estado expuestos a un conjunto de actividades y herramientas que están alineadas a los objetivos finales.

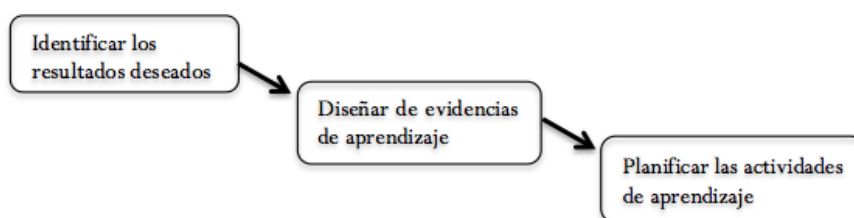


FIGURA 11. Diseño curricular inverso (McTighe y Wiggins, 1998: 3) (Traducción de la autora)

La propuesta de McTighe y Wiggins evoca las premisas del método lineal de Tyler (1950) que vislumbran la lógica interna del método inverso. Al igual que Tyler, McTighe y Wiggins lo primero que hacen es definir los objetivos educativos, ya que de ello dependerá la selección de materiales, contenidos, metodología y la evaluación, tal y como se expuso en la primera parte de este capítulo, donde se realiza una revisión de los diferentes modelos de diseño curricular.

Las características del constructo del examen para la obtención del DELE nivel A1 y A2 facilitan la identificación de resultados que esperamos obtener y se

convierten en el punto de partida para la selección y descripción de los objetivos globales que han de alcanzar los aprendientes de la UG.

Entender el marco teórico que subyace el proyecto curricular de los cursos de ELE facilita la comprensión de la toma de decisiones en los diferentes niveles curriculares. En la segunda parte del presente marco teórico se describen los fundamentos teóricos para decidir qué metodología de enseñanza de lenguas extranjeras es la más adecuada para el contexto gambiano (3.5). La base teórica para elegir la metodología didáctica del PCUG se divide en cuatro apartados. En el primer lugar, se revisan las teorías más relevantes de la psicolingüística relacionadas con el aprendizaje (3.5.1.), en segunda instancia, se presentan cronológicamente las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras y su relación con las teorías psicolingüísticas previamente analizadas (3.5.2.). Seguidamente, centramos la atención en el análisis de las metodologías que se utilizan en el contexto gambiano (3.5.3.). Por último, concluimos este capítulo, describiendo, de forma abreviada, la propuesta metodológica para la enseñanza de ELE en Gambia (3.5.4.).

MARCO TEÓRICO.

PARTE II.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ELECCIÓN DE LA METODOLOGIA DEL PCUG

3.5 ANÁLISIS DE LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y EL IMPACTO DE LAS TIC

Todos los docentes de lenguas extranjeras nos cuestionamos cuál es la mejor forma de que nuestros estudiantes aprendan a ser competentes en la lengua meta y cuál es nuestra labor en este proceso. Mi experiencia como docente de ELE en contextos muy diversos me permite afirmar que encontrar el método perfecto es una utopía. Del análisis presentado en los párrafos siguientes, concluiremos que son muchos los factores que han de considerarse a la hora de elegir una metodología u otra. De lo que deducimos, que es imprescindible realizar una descripción de todos los elementos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que todos ellos influyen directamente en las características metodológicas implementadas en el nivel de concreción curricular más preciso: el aula.

Consideramos que se podría afirmar que cada realidad educativa requiere de una metodología diferente, por lo que estaríamos hablando de infinitas metodologías. Para poder acotar esta terminología hemos de establecer unas bases epistemológicas que vinculen las diferentes estrategias para poder agruparlas en diferentes metodologías. La elección de unas estrategias u otras vinculadas a diversos métodos ha de estar fundamentada y no debe de hacerse de forma aleatoria. Nuestro objetivo es conseguir los mejores resultados a través de experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas, efectivas y duraderas.

Pero antes de realizar un resumen de los métodos más relevantes en la enseñanza de lenguas extranjeras de los últimos tiempos, vamos a exponer una breve recapitulación de las teorías psicolingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas

extranjerías (3.5.1.) que ha servido de soporte teórico de los métodos didácticos que presentaremos en la sección siguiente (3.5.2.).

3.5.1. TEORÍAS DE LA PSICOLINGÜÍSTICA PARA EXPLICAR EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

La psicolingüística es una disciplina que trata de entender la relación entre el aprendizaje de lenguas y los mecanismos mentales que ocurren para desarrollarlo. Se considera una ciencia experimental que ha de contrastar las hipótesis que se obtienen a través de la observación de la conducta lingüística de los hablantes (Fernández Martín, 2009: 3). En otras palabras, se centra en los procesos fundamentalmente mentales que ocurren a la hora de llevar a la práctica el lenguaje (Anula, 2002: 9-14).

Aunque la psicolingüística surge como disciplina académica a mediados de siglo pasado, sus orígenes pueden datarse de las primeras décadas del siglo XX, con el estudio de los procesos psicológicos que influían en la adquisición de la lengua materna y con la aparición de las primeras teorías conductistas (Fernández Martín, 2009: 3). Desde sus comienzos, han surgido diferentes escuelas que han variado su visión del objeto de estudio y que han cuestionado su aplicabilidad:

La polémica en torno a la aplicabilidad del conocimiento psicolingüístico en la enseñanza de las lenguas sigue siendo objeto de rabiosa actualidad. La investigación sobre la adquisición de una segunda lengua es buena muestra de ello y sus protagonistas defienden posiciones de naturaleza diferente. Frente a posturas de talante abiertamente contrario (McLaughlin, 1987) o más bien cauteloso (Pienemann, 1986), otros autores abogan por una vinculación entre los resultados de la investigación psicolingüística y la metodología para la enseñanza de las lenguas de tipo parcial (Ellis, 1984) o casi total (Krashen y Terrell, 1983). (Zanón, 2007: 1)

Por consiguiente, creemos necesario resumir las características básicas de las diferentes formas de comprender y explicar el procesamiento lingüístico, con el objetivo de dotar al docente con las herramientas necesarias para saber determinar qué teorías psicolingüísticas subyacen los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, el profesor podrá seleccionar con un razonamiento lógico la metodología a utilizar en sus sesiones didácticas.

3.5.1.1. EL CONDUCTISMO

El conductismo es el heredero teórico del funcionalismo reinante de la época (Mayor Sánchez, 2004: 44) que adquirió su auge entre los años 1930 y 1940, dos

décadas en las que se trasladó el objeto de estudio de la conciencia a la conducta que es claramente observable (Delval, 1994: 58).

Mientras que en Europa Bühler concibe el lenguaje desde una perspectiva instrumental relacionada con elementos extralingüísticos, J. B. Watson (1913), representante de la escuela americana, considera que el estudio del lenguaje debe tratarse como si fuera una conducta, a través de fenómenos observables. Por otro lado, se rechaza la idea de que el lenguaje sea la expresión externa de cogniciones internas y se centra en su observación empírica, considerado un proceso de estímulo y respuesta capaz de ser aprendido mediante la creación de hábitos (Belinchon *et al.*, 1998: 105).

Es indispensable nombrar a Pavlov (1849-1936) y a Skinner (1904-1990) como representantes de esta concepción del aprendizaje, que atribuye a la conducta verbal, tal y como él denomina al lenguaje, la posibilidad de que el hablante seleccione determinadas respuestas insertas en un repertorio de elementos aprendidos a través de una variedad de estrategias. Diferencian entre la selección a través de la conducta, mediante condicionamiento operante, o instrumental, que considera la respuesta del sujeto como el instrumento que sirve para alcanzar la recompensa; en otras palabras, a través de un estímulo positivo o negativo se recibe una respuesta (Delval, 1994: 60).

Es decir, la teoría conductista defiende que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje humano, se deriva de la imitación y la repetición de una experiencia aprendida aplicada a situaciones similares (Camacho, 2009: 38).

3.5.1.2. TEORÍA INNATISTA O MENTALISTA

Los axiomas conductistas perdieron su relevancia con el resurgimiento desde la lingüística de las teorías innatistas de Noam Chomsky. Chomsky promulgaba que el lenguaje es una capacidad innata de todo ser humano que permite la asimilación de las reglas gramaticales (Baralo, 2004b: 41; Zanón 2007) y que no se aprende a través de la relación estímulo-refuerzo. Además, destaca la necesidad de distinguir entre competencia, que es la capacidad de adquirir el lenguaje, y actuación, que es la especificación del contenido lingüístico. El conductismo entiende la adquisición como un proceso de formación de hábitos lingüísticos, mientras que la teoría mentalista sostiene la existencia de una organización modular de la mente (Fodor, 1983), en la que la facultad del lenguaje es independiente de otros sistemas cognitivos implicados en el uso de ese conocimiento (Baralo, 2004b : 4).

Chomsky desarrolla su teoría de aprendizaje desde una visión innatista opuesta a los principios conductistas. Afirma que estamos dotados genéticamente de lo que denomina gramática universal (GU), un dispositivo a través del cual accedemos al conocimiento y uso de la lengua y que incluye dos tipos de universales, los sustantivos, conformados por los rasgos fijos de todas las lenguas, y los formales, que son más abstractos y limitan, a los niños, la construcción del sistema de reglas de su gramática (Fernández Martín, 2009: 5).

Hay que añadir que distingue entre dos gramáticas: la nuclear que abarca los principios universales y la periférica que incluye las reglas que son propias de una lengua en concreto. Según Chomsky, es más complejo el aprendizaje de los fenómenos lingüísticos periféricos, mientras que cuando ocurre lo contrario, nos referimos a conceptos de universales de la GU, será más fácil la adquisición porque se trata de elementos que tienen en común todas las lenguas (Baralo, 2004a: 56). De lo que se deduce, que si el docente conoce la lengua materna del aprendiente puede aplicar las teorías chomskianas con más facilidad.

Chomsky también defiende la existencia de un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) con el que todos nacemos y nos permite aprender nuestra lengua, un sistema complicado que desconocemos y, además, nos ayuda a construir nuestros mensajes sin haberlos escuchado antes. Una de las grandes cuestiones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras es si este dispositivo sigue activo y relacionado a la GU cuando se aprenden otros idiomas.

Es inevitable mencionar la Teoría del Monitor de Krashen dentro de las teorías innatistas y recordar algunos de sus principios como la distinción entre adquisición, que ocurre de manera implícita y la de aprendizaje, que es un proceso consciente y explícito. Igualmente, recordar sus teorías sobre la existencia de un monitor que controla la producción del hablante, la Hipótesis del Orden Natural, la del Input Comprensible o la del Filtro Afectivo (Richard y Rodgers, 2003: 178). Asimismo, recalcar que de cada una de estas teorías han surgido propuestas metodológicas propias (Camacho, 2011: 44).

3.5.1.3. EL COGNITIVISMO

Desde la psicología, el cognitivismo también surgió como una reacción contra el conductismo (Delval, 1994: 69). De hecho, la psicología cognitiva rechazó las premisas conductistas porque no daban respuesta a aspectos más complejos y abstractos como, por ejemplo, la capacidad creativa del lenguaje (Camacho, 2011: 39).

La escuela cognitiva surgió a partir de los años setenta del siglo XX y algunos de sus representantes son G. A. Miller (1956), J. Bruner (1960), U. Neisser (1967), D. Ausubel (1968), J. Piaget (1970, 1975) y H. Gardner (1988), entre otros. El modelo constructivista de Piaget es fundamental para la sociología y la psicología que sostiene que el desarrollo es un proceso constructivo que tiene lugar dentro de una interacción entre el organismo y el medio en que habita (Delval, 1994: 69), en lingüística se ha desarrollado por G. Lakoff y R. Langacker (Fernández Martín, 2009: 6) y “su origen se justifica por la necesidad de encontrar un acercamiento al lenguaje diferente al imperante en aquel momento histórico: el de la Gramática Generativa” (Llopis, 2011: 111). La Gramática Cognitiva, un campo de estudio de la Lingüística cognitiva que:

pone al alcance de profesores y alumnos un enfoque de lengua que vaya de una gramática descriptiva (y prescriptiva) a una pedagógica, que se centre tanto en el aprendiente como en el profesor, que identifique problemas concretos de la LE y los trate desde dentro de la lengua para evitar tener que considerar esos aspectos como extra-lingüísticos (en el sentido de no poder describirlos según las reglas del sistema). (Llopis, 2011: 124)

La concepción del lenguaje deriva del pensamiento generativista o chomskiano. Concibe el aprendizaje como un proceso interno que consiste en modificar constantemente el conocimiento según la interacción entre la información procedente del exterior y los mecanismos cognitivos internos, para lo que es necesario adquirir unas reglas generales que permitan la producción lingüística tras haber formulado hipótesis y analizado errores. Por lo que la adquisición de una lengua extranjera se realiza de forma diferente que la lengua materna. Mientras que el proceso de adquisición de la lengua materna se puede definir como un proceso automático, inconsciente e integrado por conocimiento procedimental o implícito, el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en un proceso controlado, consciente y está integrado por conocimientos declarativos o explícitos.

Además, cabe destacar que, en contraposición a la teoría innatista de la modularidad, defendida, entre otros, por Fodor, el lenguaje no es considerado como una capacidad independiente y autónoma de otros aspectos cognitivos humanos (Valle, 1991: 23-28). Por lo que la práctica controlada permitirá conectar el conocimiento implícito y el explícito.

3.5.1.4. SOCIOCONSTRUCTIVISMO

Según el cognitivismo, se entiende el conocimiento como representaciones simbólicas en la mente de los individuos, mientras que para el constructivismo esa

representación no es fija, sino que se va construyendo a través de un proceso de aprendizaje propio de cada individuo en la búsqueda de reglas que den sentido al mundo que le rodea.

Desde el socioconstructivismo, podemos destacar dos tipos de teorías, las de orientación cognitiva o psicológica iniciadas por Piaget y las de orientación social representadas por Vigotsky (1926) tal y como se explicará más adelante. Piaget analiza cómo influye la interacción del conocimiento previo con en el desarrollo cognitivo de un individuo, es decir, el aprendizaje ocurre cuando se transforman las estructuras cognitivas preestablecidas (Camacho, 2009: 41). De aquí surge la teoría del aprendizaje por acción, una teoría psicológica del aprendizaje que se considera una evolución del cognitivismo y dota importancia a la madurez cognitiva para el desarrollo del lenguaje.

3.5.1.5. TEORÍAS MEDIOAMBIENTALISTAS

Las teorías medioambientalistas de base conductista se centran en los factores relacionados con las dimensiones contextual y afectiva de la adquisición de la lengua. Algunas de las teorías más destacadas que podemos mencionar son, por un lado, la Hipótesis de la Pidginización (Schumann, 1975). Esta teoría sostiene que una lengua extranjera que se adquiere de forma espontánea comparte, en los primeros estadios, las mismas características que las lenguas pidgin, por ejemplo la falta de morfología flexiva, inexistencia de transformaciones gramaticales, un léxico reducido y la simplificación de funciones de su interlengua. Por otro lado, cabe mencionar el Modelo de Asimilación Cultural (Schumann, 1975) que trata de explicar la adquisición como un proceso natural mediante la aculturación, este modelo sostiene que la inmersión en la cultura es clave para el desarrollo de una lengua, así como la actitud del aprendiente hacia la sociedad de la lengua meta, por lo que si existe una distancia tanto sociológica como psicológica hacia la lengua meta y la sociedad que la conforma el proceso de aprendizaje puede frenarse. Este modelo ha contribuido a otorgar importancia a una serie de factores que intervienen en el desarrollo inicial de la interlengua:

... los factores de grupo, los factores individuales, sociales y psicológicos, sin duda ocuparán un lugar en una teoría de ASL, tal vez de manera más inmediata como variables que condicionen la cantidad y el tipo de exposición a la lengua meta que experimenta el aprendiente. Por otro lado, está también claro y no debería sorprendernos que una teoría que ignore las variables lingüísticas y cognitivas no podrá explicar adecuadamente un proceso mental, el aprendizaje de la (segunda) lengua. (Larsen-Freeman y Long, 1991: 247-248)

Los resultados de estas investigaciones han impactado en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, y así se observa en las formas de tratar el error o el desarrollo de proyectos curriculares que cambian su foco de atención del contenido al proceso.

3.5.1.6 TEORÍAS INTERACCIONISTAS

Las teorías interaccionistas son más relevantes que las medioambientalistas porque además de considerar los aspectos medioambientales para explicar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera tienen también en cuenta factores innatos. Además, promulgan que la interacción con otros individuos es clave para aprender progresivamente otros conocimientos lingüísticos.

Vygotsky defiende la influencia del papel de la sociedad en el desarrollo del individuo (Delval, 1994: 67), de aquí surge lo que denominamos interaccionismo social, un enfoque de la psicología educativa que considera el aprendizaje como un proceso de interacción social del individuo para dar sentido al mundo que le rodea.

La teoría psicolingüista de corte interaccionista se fundamenta en la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera se realiza combinando las predisposiciones innatas del aprendiente y su interacción social cotidiana con el contexto social que le rodea. Se considera la actividad social como un motor de progreso humano y se presenta el concepto de zona de desarrollo próximo acuñado por Vygotsky y que hace referencia a:

la distancia en el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1988: 133)

En palabras de Delval (1997: 67) es el nivel que puede adquirir un individuo con ayuda de otros. En el ámbito de aprendizaje de lenguas equivale al nivel que un aprendiente puede alcanzar con el apoyo e interacción con una persona cuyo nivel sea superior (Baralo, 2004a: 20).

3.5.2. REVISIÓN HISTÓRICA DE LAS METODOLOGÍAS DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS Y SU RELACIÓN CON LA PSICOLINGÜÍSTICA

En las siguientes líneas vamos a describir brevemente, desde una perspectiva histórica e intentando vincular a las teorías psicolingüistas recién presentadas, los métodos más relevantes aplicados para la enseñanza de lenguas extranjeras.

Iniciamos esta revisión con uno de los métodos más antiguos: el Método Gramática-Traducción o Método Tradicional, utilizado inicialmente para la enseñanza de lenguas clásicas (Sánchez, 1997: 134) desde hace siglos:

Su punto de partida es el estudio de las lenguas clásicas. Los romanos por ejemplo ya estudiaban griego con esta metodología y ha sido utilizada para multitud de idiomas. No obstante, es a finales del siglo XVIII cuando se emplea de forma sistemática, siendo el de mayor implantación hasta las postrimerías del XIX. (Lorenzo *et al.*, 2000: 61)

Desde este enfoque, el aprendizaje lingüístico se considera como un ejercicio mental, los estudiantes memorizan las reglas gramaticales, que se aprenden de forma deductiva y el acto de aprendizaje gira en torno al texto escrito. Por cuanto se refiere a las herramientas y estrategias que se utilizan en el aula, suelen ser listas de vocabulario bilingües, la traducción directa a la lengua materna y el uso del diccionario. Existe una obsesión por la corrección rigurosa de la sintaxis y la morfología (Richard y Rogers, 2003: 15-17). Para relacionar esta metodología con una de las corrientes mencionadas en el apartado anterior, caeríamos en un anacronismo, puesto que las concepciones psicolingüísticas surgen a partir del siglo XX y este método es mucho más antiguo (Lorenzo *et al.*, 2000: 61).

A finales del siglo XIX surge el Método Directo dentro de un ambiente de rechazo al método previo que olvidaba una faceta fundamental del lenguaje: la capacidad de comunicarse. El objetivo primordial de este método es “conseguir que los alumnos se comuniquen de forma satisfactoria en la lengua objeto de estudio. Para lograrlo deben pensar y expresarse directamente en ella, evitando la traducción” (Lorenzo *et al.*, 2000: 63). Son muchas las diferencias con el método anterior.

Primeramente, cabe destacar que el proceso de enseñanza y aprendizaje no se realiza en la lengua materna, sino en la lengua meta, en segundo lugar, las destrezas comunicativas adquieren importancia, esta transición supone que la gramática se enseñe de forma inductiva. En tercer lugar, en cuanto a la organización de los contenidos, la elección se determinaba según su utilización en la vida cotidiana, por último, destacar que el léxico se presentaba con el apoyo de objetos e imágenes, en vez de con largas listas bilingües (Richards y Rogers, 2003: 21-22). Este método buscaba romper bruscamente con el pasado (Lorenzo *et al.*, 2000: 65) y lo consiguió, no obstante, el extremismo le llevó a provocar situaciones

complicadas en el aula, al no permitir la traducción en el contexto didáctico y relegar a una esquina olvidada la lengua materna.

Siguiendo las premisas conductistas, surgieron el Método Audiolingual en Estados Unidos y el Situacional en Gran Bretaña. Ambos métodos se obsesionan con la estructura gramatical de la lengua meta y las habilidades orales. Las estrategias pedagógicas del Método Audiolingual se basaban en la audición y la repetición para que el aprendiente memorizara las estructuras. Por otro lado, el Situacional surge de la necesidad de contextualizar los actos de habla, de ahí viene su nombre.

Como reacción a las teorías conductistas de Skinner (1957), Caleb Gattegno (1963) cuestiona las premisas que sostenían que el aprendizaje se alcanza a través de la repetición. Por el contrario, mantiene que ocurre a través de la puesta en marcha de una serie de mecanismos mentales por parte del individuo (Lorenzo *et al.*, 2000: 68) de esta forma nace el Método Silencioso. Esta premisa transfiere el protagonismo del docente al aprendiente, dado que reduce el tiempo de habla del profesor y aumenta el del estudiante. El escenario de aprendizaje se caracteriza por el constante intercambio comunicativo entre los aprendientes, mientras que el profesor guía la enseñanza de manera silenciosa, ayudándose de gestos, regletas, imágenes o realia (Fernández Martín, 2009: 12).

Es complicada su clasificación en una vertiente psicolingüística, si tenemos en cuenta la perspectiva de la enseñanza de la lengua, el método es estructural, así como también lo es teniendo en cuenta la manera de aprender, que se presupone del alumno (repeticiones de las oraciones, relaciones de los objetos con sus nombres...). Sin embargo, por otro lado, se realiza un énfasis claro en la necesidad del aprendiente para descubrir las reglas de la lengua por sí solo, y que realice el esfuerzo cognitivo de apre(he)nder el sistema lingüístico, lo que nos recuerda, vagamente, a la teoría del rastro, a la monitorización generativista y a la distinción aprendizaje/adquisición, ya que aboga por aprendizaje consciente de la lengua (Richards y Rogers, 2003: 85-92).

Con el paso del tiempo se aprecia que el aprendizaje de lenguas extranjeras crea un estrés en el aprendiente, de esta premisa surge el método que Georgi Lozanov (1966, 1978) creó para la enseñanza del inglés, pero que es aplicable a otras lenguas extranjeras: la Sugestopedia (Lorenzo *et al.*, 2000: 71). El objetivo de esta metodología es el aprendizaje de la lengua meta sin estar expuesto a ningún estrés para romper las barreras psicológicas que interfieren en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El papel del profesor es fundamental, de hecho, no debe ser cuestionada su actitud y debe crear un vínculo de confianza con el aprendiente. El

contexto físico de la clase es un factor muy importante para este método que trata de crear un lugar cómodo y agradable de aprendizaje que ayude al aprendiente a liberarse de las tensiones y a centrarse de forma relajada en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal y como señala Fernández Martín (2009: 12) se vislumbran premisas conductistas pero también de otras vertientes posteriores que destacan la importancia del filtro afectivo del enfoque natural, la posibilidad de aprender de forma consciente, lo que se considera aprendizaje, o inconsciente, es decir lo que denominamos adquisición, distinción que encontramos en el enfoque innatista de Krashen (1985) y la actitud activa del aprendiente (Sánchez, 1997: 220).

Considerando los axiomas cognitivos podemos hablar de tres métodos, el método Comunitario de Aprendizaje de una Lengua, el de la Respuesta Física Total y el Enfoque Comunicativo.

Partiendo como referencia de las ideas de Piaget sobre la importancia de la interacción social para aprender una lengua, surge el Método Comunitario. Este método respalda el aprendizaje explícito, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello el profesor ejerce como puente entre la lengua meta y la materna del estudiante (Sánchez, 1997: 242-243). Además, guía y aconseja al aprendiente mientras que utiliza las premisas de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo. Para Curran (1961), precursor de este método que en:

su investigación comprobó que las personas se sentían cohibidas ante las situaciones de aprendizaje, propone una nueva concepción de la función del profesor, debe convertirse en *language counselor*, consejero lingüístico, es decir, la persona que asesore al alumno y le haga superar estas barreras psicológicas que dificultan en verdadero aprendizaje. (Lorenzo *et al.*, 2000: 72)

Desde este enfoque el profesor es un asesor y los aprendientes se convierten en sus clientes (Richards y Rogers, 2003: 93).

El Método de la Respuesta Física Total también conserva premisas conductistas. Algunas de ellas son, por un lado, la evidente relación entre estímulo y respuesta, por otro, basa la teoría de aprendizaje en la lateralidad del cerebro y en la teoría del rastro que sostiene que a mayor intensidad haya en la relación memorística más fácil será recordarlo. El profesor utiliza únicamente la lengua meta con apoyo de gestos para hacerse entender, el aprendiente tiene que seguir las indicaciones del docente y realizar físicamente lo que se le ordena. Se deja prioridad a la actuación física que a la capacidad de comunicarse, que va adquiriendo importancia a medida que el aprendiente se siente más seguro:

(...) la idea de esta forma de enseñar una lengua extranjera parte de la observación de los niños que están adquiriendo su lengua nativa. En esta observación se ve cómo que los niños pequeños de momento no hablan todavía el idioma de sus padres cuando ya son capaces de realizar tareas dirigidas mediante la lengua. (Lorenzo *et al.*, 2000: 74)

Percibimos el corte innatista de este método, al igual que se aprecia en el Método Natural de Krashen y Terrel (1983) que parte de la observación de cómo aprenden los niños y del supuesto de que para dominar una segunda lengua hay que seguir los mismos pasos que siguen ellos, siempre que sea posible.

Los fundamentos se originan en las cinco hipótesis de Krashen (1983, 1985). La primera se basa en la suposición de que existen dos formas separadas de aprender una segunda lengua, a través de la adquisición, un proceso inconsciente que mediante el uso de la lengua, sin la exposición a enseñanza formal de reglas gramaticales, se llega a la competencia lingüística. Por otro lado, explica que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en el estudio consciente, que precisa de una posterior comprensión y aplicación de las reglas gramaticales de la lengua meta para comunicarse.

La segunda hipótesis gira en torno al concepto de Orden Natural de Aprendizaje. Krashen parte de la premisa que sostiene que los hablantes nativos adquieren las estructuras gramaticales en un orden natural y que los aprendientes de una lengua extranjera también adquieren las estructuras en un orden determinado. Krashen afirma que este orden no es igual que el de adquisición de la lengua materna, pero que puede guiar el diseño curricular de programas de lenguas extranjeras para favorecer el aprendizaje.

La tercera es la Teoría del Monitor que postula que aunque los sistemas de adquisición y aprendizaje están separados, existe una relación entre ellos cuando se utiliza la lengua meta. De hecho, si se presta atención a la forma, se conoce la regla gramatical y si se dispone de tiempo, el sistema adquirido activa la expresión, mientras que el aprendido planifica y corrige lo que se produce. En otras palabras, el conocimiento adquirido es el monitor de la producción de lo aprendido y contribuye a corregir tomando como referencia las estructuras adquiridas. La cuarta hipótesis se refiere a lo que Krashen denomina Input Comprensible y sostiene que si el caudal lingüístico que se recibe no es comprensible, el aprendiente no será capaz de adquirir esas características de la lengua. Sin embargo, si el input es ligeramente superior a los conocimientos del aprendiente y puede descifrarse con ayuda del contexto, entonces se producirá el aprendizaje, por lo tanto, para que el input

comprensible favorezca el aprendizaje ha de ser superior que el nivel de interlengua del aprendiente.

Por último, Krashen presenta la premisa sobre el Filtro Afectivo que subraya la importancia de los factores afectivos en la rapidez y éxito del proceso de aprendizaje de otra lengua. Además, destaca la importancia de crear un ambiente positivo en la clase y considerar el papel que desempeñan los aspectos emocionales en el proceso de aprendizaje; puesto que una disposición negativa puede provocar el bloqueo del aprendiente y su fracaso en el aprendizaje de la lengua.

A mediados de la década de los setenta ocurre un giro radical en la metodología de las lenguas extranjeras (Lorenzo *et al.*, 2000: 83). La publicación de “On Communicative Competence” (1972) de D. H. Hymes marca un punto de inflexión en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Hymes centra el foco de atención en la función comunicativa y social de la lengua, desplazando las creencias previas que giraban en torno a la competencia lingüística (Lorenzo *et al.*, 2000: 84) y también cuestionan la oposición entre competencia y actuación que defendía Chomsky, así lo explica Fernández Martín (2009):

Recordemos que para Noam Chomsky, la competencia era la capacidad de adquirir el conjunto de reglas gramaticales; la actuación, por su parte, refiere al uso real que cada hablante hace de dichas reglas (Zanón, 2007; Baralo, 2004b). (Fernández Martín, 2009: 8)

El cambio de foco de la forma a la capacidad de comunicación provoca una reforma en la organización de contenidos curriculares de los cursos de lengua extranjera con el fin de lograr el objetivo de desarrollar esta competencia. El progreso de la competencia comunicativa no solo consiste en mejorar la destreza oral y la capacidad de comunicarse con un hablante nativo, sino que, tal y como explican M. Canale (1983) y J. Van Ek (1986) (en Martín Peris *et al.*, 2008: 92), la competencia comunicativa está integrada por un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas. En primer lugar, la competencia lingüística, que facilita el aprendizaje del código de la lengua a través de su gramática, vocabulario y fonética. En segundo lugar, la competencia sociolingüística que se centra en los factores sociales que favorecen la utilización de la lengua de forma adecuada según cada situación comunicativa. En tercer lugar, la competencia discursiva que dota al aprendiente con las estrategias y herramientas necesarias para producir textos, orales o escritos, coherentes y cohesionados y conocer las características de cada tipo de texto dependiendo su función comunicativa. Y, la cuarta, la competencia estratégica

que proporciona al aprendiente una serie de recursos para poder comunicarse con éxito a pesar de no disponer de todos los conocimientos lingüísticos necesarios, utilizando por ejemplo, perífrasis para explicar el significado de una palabra que desconoce. Por último, mencionar la aportación de J. Van Ek (1986) que añade a la propuesta de Canale (1983) la competencia sociocultural que consiste en adquirir las herramientas que permitan conocer el conjunto de valores culturales subyacentes para facilitar la comprensión y expresarse correctamente en la lengua meta.

El MCER propone una nueva clasificación de las competencias que dotan al aprendiente con las herramientas para aprender una lengua y poder comunicarse con éxito. Distingue entre competencias generales y competencias lingüísticas:

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario, y se pueden considerar aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, resulta útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas. (Trim *et al.*, 2002: 99)

Las aportaciones del Consejo de Europa en 2001 proporcionaron un sistema de organización diferente de las competencias que el aprendiente ha de adquirir para ser competente comunicativamente en una lengua extranjera, distinguiendo entre competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales se dividen en cuatro aspectos, en primera instancia, el conocimiento declarativo, que incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural. En segundo lugar, las destrezas y habilidades para interactuar de forma apropiada, que incluyen las destrezas y habilidades prácticas (destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales y destrezas de ocio) y las habilidades interculturales que facilitan las herramientas para relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura meta. En tercer lugar, la competencia existencial, que hace referencia a los factores individuales de cada aprendiente (motivaciones, actitudes, creencias, estilos cognitivos); y, por último, la capacidad de aprender que tiene en cuenta el estilo de aprendizaje de cada aprendiente y cómo perciben el sistema de la lengua y la comunicación.

En cuanto a las competencias comunicativas se dividen en tres grupos. El primero es la competencia lingüística que incluye la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica. El segundo es la competencia sociolingüística que abarca conceptos como dialecto, acento, marcadores del discurso, normas de cortesía, diferencias de registro; y finalmente, la competencia

pragmática que incluye la discursiva y la funcional (Consejo de Europa, 2002: 99-127).

La propuesta del Consejo de Europa manifiesta la complejidad que subyace bajo el término competencia comunicativa, y ofrece al docente una clasificación que dilucida los diferentes elementos que integran esta competencia. De igual manera, señala la necesidad de recordar que el desarrollo de la competencia comunicativa no consiste exclusivamente en el trabajo de las destrezas de comprensión y expresión oral del aprendiente, sino de la inclusión en el proyecto curricular de todas las competencias explicadas en el MCER.

Desde la publicación Hymes en 1972 han pasado más de tres décadas y la evolución del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido notable:

A lo largo de las tres últimas décadas ha podido percibirse en el campo de la enseñanza de lenguas el desarrollo de un nuevo paradigma que se fundamenta en una visión de la lengua como instrumento de comunicación, una preocupación por los procesos cognitivos que puedan hacernos entender el complejo fenómeno del aprendizaje de las lenguas y una visión humanista que sitúa al alumno en el centro de las decisiones que han de adoptarse a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Beghadid, 2013: 118)

Esta evolución ha permitido dejar de cuestionar la implementación más pura del enfoque comunicativo que desatendía la forma de la lengua y se centraba exclusivamente en la comunicación. La publicación del MCER en 2001 supuso un cambio de inflexión en la concepción que hasta entonces se tenía del enfoque comunicativo y facilitó las bases para promover una enseñanza de lenguas holística que no relegase unas competencias a lugares secundarios, sino que propone una combinación equilibrada de todas ellas para conseguir formar aprendientes competentes en la lengua meta.

Existe un dilema en cuanto a referirse a esta nueva propuesta como método o enfoque, Lorenzo et al., (2000) remarca que:

(...) el hecho de ser concebido como un enfoque más que como un método cerrado en sí permite a cada autor considerar que lo importante es mantener una cierta tendencia, definida básicamente como el uso de la lengua para fines comunicativos, y no tanto una metodología específica. (Lorenzo *et al.*, 2000: 84)

Para concluir destacaremos que el enfoque o método comunicativo otorga el protagonismo al aprendiente y a la lengua en uso. Por un lado, convierte al aprendiente en el foco central del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por otro, promueve la enseñanza de una lengua extranjera partiendo de principios cognitivos que doten al aprendiente de todas las destrezas necesarias para poder ser competente en la lengua meta. Además, debemos recordar que:

El enfoque comunicativo no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos de métodos o aproximaciones metodológicas previas y más bien los recoge hasta ahora aplicados optimizándolos de manera ecléctica. (Beghadid, 2013: 114)

Cada contexto conlleva unas características que influyen en los aprendientes, además de los factores individuales de cada uno, por lo que la implementación de un método puro no es realista. El docente ha de conocer tanto las características contextuales como las propias del grupo y de sus integrantes para poder elegir los elementos metodológicos que mejor se adapten. En el caso de Gambia se combinaron elementos del Método Gramática-Traducción con herramientas del enfoque comunicativo, a pesar de que pueden considerarse metodologías antagonistas, su implementación tuvo éxito.

3.5.3. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO GAMBIANO

Gambia es una sociedad gerontocrática, es decir, los ancianos son los que tienen el poder y son los más respetados. Un reflejo de esta sociedad se aprecia en todo el sistema educativo gambiano, tal y como se observó en las visitas informales realizadas a varias aulas de educación primaria, secundaria, universitaria y de formación profesional, donde el maestro es una figura extremadamente respetada por ser el mayor del grupo, entre otras razones.

La elección de una metodología que respalde la propuesta curricular de los cursos de ELE de la UG y que tenga en cuenta las características del contexto es un paso fundamental para asegurar la coherencia y estabilidad del proyecto. Por lo que antes de exponer ninguna sugerencia, decidimos realizar observaciones reflexivas de diferentes situaciones de aula en contextos académicos. De esta forma, disponemos de información realista y objetiva que nos permite determinar si las metodologías implementadas hasta el momento favorecían el aprendizaje significativo de lenguas extranjeras o, por el contrario, se necesitaba una revisión metodológica.

Además de realizar observaciones continuas en las dos instituciones de educación superior en las que la enseñanza de lenguas extranjeras estaba ya presente en el proyecto curricular (la UG y la Escuela de Turismo y Hostelería), también visitamos varias escuelas públicas situadas en cuatro pueblos de la zona central de Gambia: Bijilo, Manjai, Brefet y Brikama.

Tal y como hemos mencionado en la introducción de esta sección, nuestra misión era observar la metodología vigente que se implementaba para la enseñanza de lenguas extranjeras. Durante la observación en clase, nos centramos en analizar el papel del profesor y del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cambio de código entre las diferentes lenguas presentes (las vernáculos, la lengua meta y la lengua colonial), la disposición de recursos didácticos y la gestión del aula.

En todas las observaciones pudimos apreciar que los roles están jerarquizados. El profesor es la autoridad máxima en la clase y los estudiantes le muestran respeto y obediencia, un claro reflejo de la sociedad gambiana. Cabe destacar, que nos impactaron algunas de las estrategias que se utilizaron para gestionar los conflictos cotidianos que surgían en el aula. En general, se imponían castigos usuales, como la expulsión, o la asignación de más trabajo, pero en dos ocasiones fuimos testigos de la aplicación de un castigo de índole físico. Lo que nos condujo a investigar si ese tipo de penalización estaba regulada en el sistema educativo gambiano. Así fue como descubrimos que según el artículo 15 de las Regulaciones Educativas enmarcadas en la Ley Educativa 2004-2015, en Gambia están permitidos los castigos corporales a los estudiantes y deben ser impuestos por los directores de los centros o por otro profesor siempre que el director esté presente:

Corporal punishment is lawful in schools. There is a ministerial directive on alternative discipline in schools, but the law still authorises corporal punishment. Article 15 of the Education Regulations under the Education Act 1990 states: "Firm discipline shall be maintained and enforced in all schools, but all degrading and injurious punishments are prohibited, and no child shall receive corporal punishment of any form save as is hereinafter in this regulation provided." Under paragraphs 2-4 of article 15, corporal punishment should be administered only by the head teacher or an assistant teacher in the presence of the head teacher, to female pupils only in exceptional circumstances and then only by a female teacher, and logged in a designated book. (Milne, 2016: 2-3)

Una investigación más exhaustiva, nos permitió averiguar que, afortunadamente, uno de los objetivos presentes en el último plan estratégico de

mejora del sistema educativo de Gambia incide en la eliminación de este tipo de técnicas en la práctica pedagógica (Alejaldre, 2014a: 277). Dada la relación profesor-estudiante que presenciamos en varias ocasiones, concluimos que ese sería uno de los elementos que trataríamos de transformar en nuestra propuesta metodológica.

Otro aspecto que consideramos necesario puntualizar para entender las novedades metodológicas incluidas en nuestro proyecto curricular es el papel de la lengua materna en el ámbito educativo y más concretamente en la enseñanza de lenguas extranjeras en Gambia. Si analizamos la posición de las lenguas vernáculas en las diferentes políticas educativas de este país, apreciamos que en la política educativa entre 1976 y 1986 se abogaba por considerar el inglés como el idioma vehicular para la enseñanza en las instituciones académicas gambianas, mientras que en las políticas subsiguientes el rol de las lenguas vernáculas va adquiriendo protagonismo hasta llegar a la política a 2004-2015 en la que las lenguas locales alcanzan una importancia significativa y se convierten en vehiculares en los tres primeros cursos de la educación obligatoria, de esta manera se relega la lengua colonial al nivel de una asignatura más que se imparte a partir del cuarto curso.

A pesar de que en muchos contextos educativos todavía se aprecia el residuo colonial de la imposición del inglés, la realidad es otra, y en las visitas que realizamos se apreció que la lengua utilizada en el intercambio comunicativo a nivel de aula es la lengua vernácula que predomina del grupo étnico que habita en la zona. Las observaciones en cuanto al panorama lingüístico de las aulas gambianas nos confirmaron algo que ya mencionamos en el segundo capítulo al describir el contexto demolingüístico de este territorio: la aulas gambianas son entornos plurilingües.

Las encuestas distribuidas en diferentes contextos educativos demostraron que todos los aprendientes son competentes en más de una lengua. Además, el trabajo de campo reveló que los estudiantes son conscientes de en qué escenarios sociales deben utilizar una u otra y, además, son capaces de interrelacionarlas. Es recomendable utilizar esta característica a nuestro favor en el contexto de enseñanza y aprendizaje del español y emplear una metodología que tenga en cuenta el plurilingüismo presente en la sociedad gambiana. No obstante, consideramos que la integración de las diferentes lenguas maternas puede suponer un obstáculo debido a que muchos gambianos son analfabetos funcionales en sus lenguas vernáculas y los problemas de adquisición de la lengua materna pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje de otras lenguas.

Las premisas expuestas en la política lingüística vigente durante esta investigación doctoral proclaman la enseñanza de las lenguas vernáculas, una segunda lengua, el inglés y dos lenguas extranjeras: el francés y el árabe. La inclusión del inglés en el currículo gambiano es necesaria porque que a pesar ser la lengua oficial de Gambia, la mayoría de la población no es plenamente competente en términos lingüísticos, al igual que ocurre con sus lenguas vernáculas (Alejaldre, 2014a: 278). Sin embargo, debemos, de nuevo, considerar esta apertura a la diversidad lingüística como un aspecto positivo, que puede favorecer el éxito del programa de español en Gambia.

Las observaciones realizadas en los distintos escenarios académicos de este estudio nos permiten concluir que la metodología que se ha implementado hasta ahora en la enseñanza de lenguas extranjeras en Gambia es anticuada, pero efectiva. Se ha quedado anclada en el Método Gramática-Traducción, también conocido como el Método Tradicional, del que hemos hablado en el apartado 3.5.2. Recordemos que el objetivo de este método no es el conocimiento de la lengua en sí, sino la memorización de una serie de reglas, por lo que el aprendizaje lingüístico se convierte en un ejercicio mental que favorece el desarrollo de la inteligencia, pero no de la competencia lingüística (Lorenzo, 2000: 61).

Este método se centra en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Se estructura en torno a criterios morfológicos y sintácticos y su enfoque se basa en el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita, olvidándose de las destrezas orales. La lengua vehicular es la lengua nativa de los estudiantes y del profesor, entorpeciendo de nuevo el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral .

Anteriormente, mencionamos el rol del profesor en esta metodología, que como hemos podido observar es un calco de la figura del docente en el sistema educativo de Gambia, dado que desempeña el papel principal en la clase, decide y dirige el entorno de enseñanza y aprendizaje sin tener demasiado en cuenta lo que piensan y necesitan los estudiantes, mientras que el aprendiente adopta un papel pasivo (Alejaldre, 2014a: 278).

La traducción y la memorización de vocabulario y de las reglas gramaticales estaban presentes en todas las clases de lenguas extranjeras que visitamos, donde los estudiantes demandan continuamente la traducción de cada una de las palabras que aparecen en los textos, en la búsqueda de encontrar la correspondencia en su lengua vernácula. En el contexto gambiano, este interés por la traducción directa supone un problema, ya que el profesor, que normalmente es competente en dos o tres

lenguas vernáculas puede no serlo en otras que estén presentes en clase. En las visitas que realizamos, advertimos que la mayoría de traducciones se hacían de la lengua meta al wolof y/o mandinga.

También, a partir de la observación etnográfica dedujimos que el Método Gramática-Traducción está tan arraigado en el sistema educativo gambiano debido, por un lado, a las características económicas del país, pues sus reducidos presupuestos educativos no permiten adquirir materiales más novedosos que promuevan el avance en materia pedagógica. Además, por otro lado, el contexto sociopolítico vinculado a la historia política del país, con un presidente que subió al poder en 1994 tras un golpe de Estado y que continúa gobernando desde entonces imponiendo leyes y decretos, ha influido enormemente en el estancamiento de las metodologías educativas; así, se busca un modelo autoritario en el que el profesor tenga el poder y el alumno obedezca porque se piensa que es la forma más eficaz de educar a los jóvenes (Alejaldre, 2014a: 278).

No obstante, consideramos necesario recalcar que esta metodología es eficaz en el contexto gambiano y que los aprendientes logran alcanzar los objetivos académicos, lo que implica que imponer un cambio metodológico radical puede influir negativamente en los aprendientes. Para poder realizar una propuesta efectiva es imprescindible realizar una reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas prácticas en el aula (Hidalgo, 2014: 1) teniendo siempre presente el contexto gambiano:

Tal vez la enseñanza de lenguas es una de las materias que más necesita de una adaptación y adecuación al contexto. Se ha demostrado sobradamente la exigencia de una reflexión previa ante la adaptación de cualquier programa y la reflexión se convierte en el aspecto básico de la acción docente y de la innovación. (Caro, 2011: 33).

En Occidente, prima la implementación del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos afirmar que es el más extendido y utilizado en la actualidad y que “se viene aplicando indiscriminadamente a cualquier entorno de aprendizaje” (Hidalgo, 2014: 4). El origen de este método reside en un contexto totalmente diferente al subsahariano, asimismo, está pensado para un tipo de aprendiente que poco tiene que ver con el estudiante occidental, por este motivo, apoyamos las palabras de Hidalgo (2014: 4) que sostiene que es complicado aplicar las metodologías creadas en Occidente en el contexto africano. Aunque este método declara estar basado en un perfil de aprendizaje universal (Hidalgo 2014: 6), Ellis se cuestiona si el enfoque comunicativo está basado en

patrones universales de aprendizaje o está fundamentado en una cultura específica (Ellis, 1996: 213):

This view is also supported by Little and Sanders (1990) who, in a quantitative study examining the perceptions of a group of foreign language students toward various teaching methods, found that unfamiliar activities having a communicative or process orientation were not highly valued by students from traditional backgrounds. (Ellis, 1996: 214)

Los resultados de nuestra investigación desvelan que el rol del profesor gambiano no encaja con el del método comunicativo, además, hemos observado que los estudiantes no están acostumbrados a dinámicas de aprendizaje colaborativas en las que les sitúan en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. No obstante, tal y como hemos demostrado en esta investigación, es viable la inclusión de premisas del enfoque comunicativo en el contexto gambiano, sobre todo “si tenemos en cuenta uno de sus axiomas más olvidados; a saber, la negociación con el alumno y la adaptación al contexto (Serrano, 2014: 49, Hidalgo, 2014: 7). Esta negociación se ha convertido en uno de los elementos clave a la hora de incluir, suprimir y revisar tanto los contenidos curriculares de nuestra propuesta como las herramientas metodológicas llevadas al aula.

En el primer capítulo hemos explicado que el grupo de investigación de didáctica del español (GIDE) que dirige Concha Moreno publicó en enero de 2016 un trabajo de investigación que comenzó en 2007 y que trata de responder a la cuestión de si es posible enseñar español de otra manera. Moreno y su equipo se cuestionan interrogantes como los presentados en los párrafos previos sobre la dificultad de transferir metodologías didácticas de un contexto educativo a otro. El objetivo final de este trabajo de investigación es la creación de un modelo curricular de ELE para el alumnado universitario japonés teniendo en cuenta la influencia del contexto japonés y el perfil del alumnado. Es inevitable apreciar las similitudes entre el proyecto liderado por Moreno y la presente investigación y, por lo tanto, pensar que si la propuesta del GIDE es efectiva, la nuestra puede también serlo.

Por cuanto se refiere al enfoque metodológico, consideramos que como docentes somos los responsables de elegir y utilizar las estrategias que mejor se adecúen al contexto gambiano y a las características intrínsecas de los aprendientes. Es nuestra responsabilidad realizar una toma de decisiones reflexiva para asegurar que los métodos seleccionados son pertinentes al contexto que nos encontramos.

3.5.4. METODOLOGÍA HÍBRIDA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA

La búsqueda del método más idóneo de enseñanza de lenguas extranjeras para el contexto de Gambia provoca la necesidad de ampliar las posibilidades y relegar las estrategias, metodologías y enfoques más tradicionales a un segundo plano, pero teniéndolos siempre presentes. El cambio de perspectiva que proponemos, de metodologías ya asentadas a más innovadoras, provocó inquietud entre la comunidad académica gambiana, así se observó durante el proceso de implementación. Sin embargo, la efectividad que demostró su aplicación responde a la pregunta número nueve planteada en el primer capítulo (1.3.) que cuestionaba si la implementación de las TIC podía tener un efecto positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia.

Uno de los objetivos de esta investigación es encontrar la manera de asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje duradera y satisfactoria en el contexto gambiano. Las observaciones demostraron que es necesario introducir un cambio metodológico en la enseñanza de lenguas extranjeras en la UG. Al plantearnos las posibles novedades que podrían introducirse en este contexto, es inevitable cuestionarse si la inclusión de las TIC puede ser una solución a los problemas metodológicos presentes o, por el contrario, un impedimento.

Si consideramos las características contextuales presentadas en el segundo capítulo de este trabajo doctoral podemos afirmar que se erigen como un obstáculo a superar en lo que se refiere a la posible introducción de una metodología en torno a las TIC. Por este motivo, nos planteamos una propuesta que combine los factores efectivos de los recursos contextuales presentes en la actualidad y los elementos tecnológicos que estén al alcance de todos los estudiantes de los cursos de ELE para crear una propuesta híbrida de enseñanza de español diseñada para este país subsahariano.

Antes de proponer nuestra definición de la metodología híbrida que se utilizó en este contexto para conseguir un proceso más efectivo de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, analizaremos cómo ha evolucionado la enseñanza a distancia desde la incorporación de las TIC. Todos los integrantes de la comunidad académica somos testigos del impacto que han tenido las innovaciones tecnológicas en el ámbito educativo desde su inclusión, por este motivo nos disponemos a realizar un breve recorrido sobre los diferentes enfoques de enseñanza que utilizan las TIC para mejorar la experiencia de aprendizaje. De esta forma, presentaremos tres términos que resultan fundamentales para la posterior definición de nuestra propuesta: educación a distancia, enseñanza en línea y enseñanza híbrida.

Silva se remonta a 1840 para situar los comienzos de la enseñanza a distancia, cuando “Isaac Pitman organizó en Inglaterra un intento rudimentario de educación por correspondencia” (Silva, 2011: 22). Las características de los primeros métodos de educación a distancia se centraban en hacer llegar a través de correos los materiales didácticos a los aprendientes, quienes eran los únicos responsables de aprenderlos, sin ayuda del docente. Este planteamiento no se relaciona con lo que en la actualidad entendemos por educación a distancia; la evolución de este tipo de enseñanza nos obliga a tener en cuenta cinco generaciones (Silva, 2011: 23).

La primera se caracteriza por la definición recién presentada, surge de la evolución de la imprenta y de las mejoras en las comunicaciones a través de correos. Además, el aprendizaje se desarrolla a través “de modelos instruccionales conductistas, centrados en un aprendizaje autónomo, donde no hay interacción con el grupo curso” (Silva, 2011: *ibídem*). A finales de la década de los setenta del siglo anterior, los avances tecnológicos que caracterizan esta segunda generación son los medios de comunicación: la radio, la televisión y el vídeo, “se trata de una enseñanza mediatizada” (Silva, 2011: *ibídem*). Aunque se presencia una evolución en el paradigma de aprendizaje desde una visión conductista a una cognitiva, sigue presente la inexistente interacción social del grupo que se limita a comunicarse con el profesor a través del teléfono o el correo, pero no con el resto de miembros que lo integran. La tercera generación aporta una serie de avances tecnológicos que cubren las carencias comunicativas de las dos generaciones previas. Internet es la gran novedad de esta generación, su inclusión en el mundo de la enseñanza a distancia como una herramienta indispensable origina un cambio de nomenclatura, evolucionamos de la educación a distancia a la educación virtual. Se incluye la interacción entre todos los participantes, tanto de forma sincrónica como asincrónica y se “incorpora una concepción constructivista sobre el aprendizaje, (...) se diseñan actividades centradas en el debate (...), trabajo colaborativo y la reflexión colectiva.” (Silva, 2011: 24). La cuarta generación gira en torno a las cualidades de Internet y su potencial como herramienta para la enseñanza y aprendizaje, pero su implementación todavía no ha explotado todas las posibilidades que Internet ofrece y está anclada en un uso rudimentario (Silva, 2011: *ibídem*). La quinta generación presentada por Taylor, según Silva (2011) en Garrison y Anderson (2005: 62), la describe como “el modelo de aprendizaje inteligente y flexible”, Silva afirma que “esta generación incorpora la inteligencia artificial en la Web” (Silva, 2011: 24), lo que favorece una interacción activa entre agentes humanos y artificiales.

El repaso realizado sobre la evolución de la educación a distancia, nos permite apreciar que la inclusión de Internet en el ámbito pedagógico crea un punto de inflexión en lo que se refiere a este tipo de enfoque. Internet incluye un aspecto que la enseñanza a distancia previamente no ofrecía: la posibilidad de interactuar sincrónicamente con los miembros del grupo; es decir, la incorporación de elementos socializadores. Esta característica, unida a otras novedades que aporta Internet a la enseñanza a distancia tradicional, provoca la evolución terminológica de enseñanza a distancia a enseñanza electrónica, e-learning, enseñanza virtual o enseñanza en línea.

En el marco de nuestra investigación, la enseñanza en línea es la enseñanza mediada por Internet junto con las herramientas que nos ofrecen las TIC. Este tipo de enseñanza y aprendizaje se caracteriza por ser un proceso en el que se aprenden conocimientos, habilidades y actitudes y cuyo soporte fundamental es Internet. Asimismo, hay que añadir todas los instrumentos que nos ofrece la innovación tecnológica para favorecer y proporcionar una experiencia de aprendizaje duradera, realista y efectiva. Además, otra característica representativa de este tipo de enseñanza es que el profesor o tutor y el aprendiente no han de encontrarse en el mismo espacio físico, sino que pueden encontrarse en distintos lugares, ni se requiere de la sincronía que demanda la educación presencial, en la que profesor y alumno tienen que obligatoriamente encontrarse en un espacio a una hora concreta para que el proceso de enseñanza y aprendizaje tenga lugar.

Son muchas las ventajas que ofrece la enseñanza en línea a los docentes y aprendientes, pero también existen desventajas que es necesario considerar a la hora de implementar este tipo de enseñanza en un contexto determinado. En cuanto a las ventajas, destacar los aspectos señalados por Ally (2004: 3). En primer lugar, la posibilidad de realizar el acto de enseñanza y aprendizaje de forma sincrónica o asincrónica y sin importar el lugar donde se encuentran docente y aprendiente. Estas características favorecen el acceso al aprendizaje a un mayor número de aprendientes, puesto que la flexibilidad horaria y la posibilidad de elegir dónde realizar el acto de aprendizaje dota a los estudiantes de autonomía y les facilita una organización adecuada a sus necesidades. En segundo lugar, el profesor puede diseñar un curso con materiales actualizados y reales, además, en caso de tener que realizar alguna modificación, puede hacerlo de forma que los estudiantes vean los cambios casi al instante. Por último, recordar que Internet ofrece a los aprendientes la posibilidad de conectarse con otros expertos de los temas del curso, con lo que se promueve un aprendizaje social, constructivo y contextualizado.

Con respecto a las desventajas, creemos necesario comenzar con el hecho de que muchos de los usuarios de Internet, a pesar de que un alto porcentaje son nativos digitales, se les considera analfabetos funcionales. Aunque son capaces de utilizar Internet, nunca han recibido cursos de formación y capacitación sobre su uso, sus estructuras o programación. Esto puede ocasionar problemas para realizar algunas actividades que requieren de habilidades más complejas, como puede ser crear una página Web, un blog o un foro. Por otro lado, nos encontramos lugares donde el acceso a Internet es más limitado, por circunstancias políticas o por carencia de infraestructuras para hacer llegar la conexión a toda la población. En estos lugares, la educación en línea pura, sin combinarla con otras herramientas, puede suponer una desmotivación para el aprendiente más que una motivación. Se puede pronosticar que los continuos problemas para acceder a los contenidos del curso, sea por motivos de censura, o por un mal funcionamiento del sistema de conexión a Internet, provocarán que el aprendiente pierda la concentración y termine abandonando su labor de aprendizaje.

De igual modo, el exceso de información a la que está expuesto el aprendiente supone otro aspecto negativo de este tipo de educación. Dar por hecho que los estudiantes van a ser capaces de mediar con toda la información que tienen al alcance de su mano es un error. En efecto, la saturación de datos puede colapsar el proceso de aprendizaje del estudiante, por lo que es necesario que el docente colabore con el aprendiente en el proceso de selección y descarte de los materiales que realmente conciernen a la tarea que se ha propuesto. El último aspecto negativo que nos gustaría mencionar se refiere a los problemas de interacción con el resto del grupo, Silva recalca que para Keegan (1998: 50) la clase como grupo tiene un rol secundario “lo que convierte este tipo de enseñanza dirigida a individuos y no a grupos” (Silva, 2011: 27). Nosotros disentimos sobre esta afirmación, pues creemos, tal y como nos ha demostrado este estudio, que la interacción virtual del grupo depende del tipo de actividades que el docente diseñe y, sobre todo, cómo las gestione.

La enseñanza en línea no consiste exclusivamente en utilizar Internet y las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que se caracteriza por un cambio de paradigma en lo que se refiere a los roles de los agentes que participan en el acto de enseñanza y aprendizaje. La enseñanza en línea gira alrededor del aprendiente, lo sitúa en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, le otorga autonomía al mismo tiempo que promueve la cooperación con otros aprendientes y los recursos que le facilita este tipo de enseñanza. En consecuencia, se fomenta un

aprendizaje constructivo, social y dinámico que conduce a un aprendizaje significativo y duradero dentro de una comunidad de aprendizaje:

Through the development of a learning community, students learn that their greatest and most profound learning comes through reflection and interaction with one another. Dependence on the instructor is reduced and students are empowered to take responsibility for their own learning. (Pallof y Pratt, 2011: 2)

Es preciso puntualizar que “no basta con transferir los modelos pedagógicos presenciales” (Silva, 2011: 28) a la educación en línea, sino adaptarlos al nuevo contexto utilizando los recursos que encajen y eliminando los que no. Puesto que tratar de transferir los recursos de la enseñanza presencial a la enseñanza en línea sin su previa adaptación traerá resultados negativos para el proceso de enseñanza y aprendizaje

El tercer concepto que vamos a presentar es el más relevante para nuestra propuesta metodológica: la enseñanza híbrida. Previamente, hemos señalado que uno de los objetivos de nuestra investigación es encontrar la forma más adecuada y efectiva para enseñar español en el contexto de Gambia, de acuerdo con lo presentado hasta ahora, podemos afirmar que ni la educación a distancia ni la educación en línea encajan en el contexto gambiano. La primera modalidad no es viable porque el envío de documentos de gran tamaño a través de Internet no es posible debido a que la conexión no es lo suficientemente potente. Otra alternativa sería hacerlo por correo postal, pero supondría una planificación de meses, pues los servicios postales no son muy eficientes. La implementación de una enseñanza en línea tampoco es factible por varias razones, en primer lugar porque no existen las infraestructuras técnicas para crear una plataforma virtual de aprendizaje, por otro, la comunidad académica no está preparada para este tipo de metodología y por último, la falta de recursos económicos para diseñar este curso e impartirlo lo hacen imposible.

En el segundo capítulo hemos expuesto y analizado las características contextuales de la UG. Recordemos que en lo que se refiere a materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, el centro universitario no disponía de ninguno a la fecha de comienzo del curso, en septiembre de 2011. Por otro lado, las infraestructuras de la institución son básicas, por lo que pueden entorpecer la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y, finalmente, no debemos olvidar que solo hay un profesor de español.

Este panorama requiere de un plan de acción que haya sido analizado y estudiado con detalle antes de su implementación, por este motivo, durante esta investigación hemos ido recabando datos que nos permitan conocer de forma objetiva las características contextuales, el tipo de aprendiente y las políticas educativas y lingüísticas vigentes con el fin de disponer del mayor número posible de información objetiva de la realidad educativa de la UG. Dadas las características del contexto universitario gambiano y teniendo en cuenta los resultados de esta investigación, creemos que la modalidad de enseñanza más efectiva para este centro es la modalidad de enseñanza híbrida. Este tipo de enseñanza se caracteriza por:

combinar las ventajas del e-learning y la formación presencial, (...) fusionar los aspectos positivos de ambas modalidades, generando un ambiente de aprendizaje más amplio y flexible, en cuanto a metodologías de enseñanza y aprendizaje, tipos de tareas a desarrollar, trabajo individual y colaborativo, interacciones, seguimiento y continuidad de la clase. (Silva, 2011: 29)

La decisión de elegir este tipo de enseñanza requiere realizar un análisis previo de los aspectos positivos que nos ofrece la educación presencial en la UG. Seguidamente, evaluaremos si este contexto puede favorecerse de los aspectos positivos que ofrece la educación en línea con el fin de proponer una educación híbrida para los cursos de español de esta institución.

Todos los cursos de la UG se enseñan de forma presencial y se imparten durante dos horas y media una vez a la semana. Durante estas sesiones existe un contacto directo entre el profesor y el alumno que facilita conocer los intereses y motivaciones de los aprendientes para poder incluirlos en el contenido curricular. De igual manera, hay que señalar como aspecto positivo, el hecho de que durante el transcurso de estas sesiones es posible intercambiar opiniones con otros miembros del grupo, mientras, el profesor es testigo de estas interacciones y es capaz de ofrecer una retroalimentación inmediata cuando se produce el intercambio. La mediación entre el profesor y los otros miembros del grupo favorece la creación de un ambiente social óptimo para el aprendizaje de una lengua extranjera. En consecuencia, se forma lo que puede denominarse como ambiente de grupo que se asemeja a la creación de una comunidad que comparte intereses comunes; en este caso, el aprendizaje del español.

Aunque las infraestructuras técnicas de la UG no sean modernas, disponen de los elementos básicos necesarios para poder crear una propuesta híbrida para la

enseñanza del español, tal y como se ha demostrado a lo largo de esta investigación y explicamos detalladamente en el siguiente apartado.

3.5.4.1. VENTAJAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA HÍBRIDA EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA³⁹

Las observaciones realizadas en el contexto de la universidad de Gambia sobre la implementación de la enseñanza híbrida han revelado datos positivos. Abordaremos la cuestión mencionado que fomenta la autonomía del aprendiente porque el input y la retroalimentación que recibe en el aula tradicional, en el contexto de grupo y en contacto directo con el docente, se realiza de forma sincrónica, sin embargo, debe continuarse en el espacio virtual en el que estudiante es responsable de sus decisiones, organización y su gestión del aprendizaje. La consecuencia directa de este enfoque es la adquisición de mayor autonomía por parte del aprendiente de su proceso de aprendizaje. Además, el uso de la plataforma virtual no requiere de la sincronía obligatoria que demandan las sesiones en el aula física, por lo tanto, el aprendiente puede elegir tanto el lugar como el momento de realizar las tareas propuestas en la plataforma virtual que son una continuación de las sesiones presenciales.

Durante la implementación de este tipo de modalidad de enseñanza, los aprendientes de las clases de ELE de la UG fueron partícipes de un cambio en el paradigma metodológico de la enseñanza de lenguas extranjeras en su centro académico. Como se ha advertido previamente, los estudiantes de esta universidad están expuestos a una metodología tradicional, con los roles, tanto del profesor como del aprendiente, muy limitados a sus funciones, por lo que la inclusión de esta modalidad supuso una innovación.

Las unidades didácticas se estructuraban y diseñaban partiendo de la premisa de que las clases presenciales se complementaban con las sesiones virtuales. Para cumplir este objetivo, durante las clases presenciales se exponía a los aprendientes a un input presentado por el profesor, que ponían en práctica a través de actividades colaborativas y lo asimilaban con la ejecución posterior de las tareas que debían realizar en la plataforma de aprendizaje que se diseñó para el curso; desde allí tenían acceso a los materiales digitales creados y diseñados para complementar las sesiones presenciales.

³⁹ El contenido de esta sección es una actualización y ampliación del artículo “Metodología híbrida en África Subsahariana: plataforma piloto para estudiantes de ele en la universidad de Gambia” en la Revista Nebrija, Vol. X

Los resultados obtenidos de la inclusión progresiva de la modalidad de enseñanza híbrida fueron muy positivos; en lo que se refiere al desarrollo de la autonomía de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, las observaciones realizadas mostraron que la gran mayoría de los aprendientes desarrollaron una serie de estrategias que favorecieron su aprendizaje. Entre las que cabe destacar, cómo gestionaron su relación virtual con el docente, puesto que podían ponerse en contacto con su profesor, siempre que lo necesitaran, a través de una variedad de herramientas en línea, por ejemplo, los mensajes electrónicos, el blog del curso, los foros y las redes sociales, herramientas que antes de la implementación de la metodología híbrida escasamente utilizaban con este fin. De igual manera, sus destrezas de interacción social en el ámbito virtual mejoraron notablemente, así lo demostraron sus comentarios interactivos en las diferentes redes sociales que se utilizaron para realizar las tareas virtuales. Además, el sentimiento de grupo que se creó a través de las actividades virtuales se transfirió a las sesiones presenciales por lo que es posible afirmar que la interacción virtual no solo favorece a ese ámbito, sino que crea vínculos que son duraderos y visibles en las relaciones grupales que se observan en las sesiones presenciales.

La mayoría de los aprendientes recibieron este cambio de paradigma de forma positiva, aunque no todos reaccionaron de tal modo. De hecho, algunos de los miembros del grupo mostraron su rechazo argumentando tres razones fundamentales. En primer lugar, expusieron su preocupación en lo que se refiere a la utilización de las herramientas TIC del curso, alegando que desconocían cómo usarlas y que requerían de formación específica. En segundo lugar, cuestionaron su capacidad de autonomía en el proceso de aprendizaje, puesto que pensaban que era mucho más efectivo realizar las actividades con el apoyo del profesor. Por último, un número muy reducido de los estudiantes expresaron su preocupación por no disponer de un dispositivo móvil que les permitiera acceder a los materiales. Este problema se solucionó facilitándoles la dirección de varios centros públicos donde podían utilizar los ordenadores de forma gratuita. En una investigación etnográfica educativa, no debemos obviar las preocupaciones presentadas por estos aprendientes, aunque se trate de un grupo reducido, por el contrario, debemos escucharlas y buscar soluciones, para asegurarnos de que todos los participantes se benefician igualmente.

Otra ventaja relacionada directamente con este hecho es que esta modalidad de enseñanza y aprendizaje deja de tener lugar en un espacio y un tiempo concreto, lo que implica que el acto de aprender no solo ocurre en el contexto de un aula

(física o virtual) sino que se extiende más allá de las paredes físicas o virtuales que delimitan estos contextos. De esta forma, el estudiante tiene la posibilidad de crear un entorno personal de aprendizaje (PLE), que incluya el uso de las redes sociales, la plataforma de aprendizaje, los materiales y actividades de la clase presencial. Además, puede decidir qué herramientas necesita para crear su PLE y para sacarle el máximo beneficio en el momento y lugar que él prefiera. El aprendiente desarrolla habilidades que van más allá de las meramente lingüísticas, puesto que es capaz de seleccionar qué redes sociales, qué herramientas TIC y qué entornos virtuales de aprendizaje son más apropiados para sus intereses, por lo tanto, desarrolla las habilidades necesarias para la toma de decisiones. Es decir, no solo aprende a comunicarse en otra lengua, sino que adquiere destrezas que van más allá de la competencia lingüística, comunicativa, pragmática y cultural; por lo que la inclusión e implementación de la metodología híbrida favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, toma de decisiones y destrezas sociales.

La metodología híbrida promueve la realización de actividades contextualizadas, dado que los estudiantes tienen en sus manos un conjunto de herramientas que van a contribuir a completar actividades dentro de un contexto más real. Por ejemplo, pueden acceder a periódicos locales en la lengua meta, integrarse en grupos de las redes sociales donde pueden practicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales. Esto implica que tienen la oportunidad de contextualizar el aprendizaje de la lengua meta mucho más de lo que se logra dentro del aula, esta experiencia produce discentes más conscientes del proceso de aprendizaje. Además, les otorga la oportunidad de investigar sobre aspectos culturales que por motivos de tiempo, con frecuencia, no pueden presentarse en clase, se convierten en directores de su proceso de aprendizaje siendo partícipes de una experiencia de creación constructiva de conocimiento. En el caso de la presente investigación, se ha apreciado que los estudiantes gambianos han elegido espacios comunes para interactuar con otros hablantes de la lengua meta, muchos de ellos han utilizado Facebook, Twitter y Skype para poder contextualizar de la forma más real posible su experiencia de aprendizaje.

Otro de los aspectos que es necesario mencionar, en cuanto a la integración de la metodología híbrida en la educación y más concretamente en el contexto de Gambia, es que tanto la relación entre el profesor y los alumnos como alumno-alumno se ve favorecida. Durante las sesiones presenciales, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y con el profesor, favoreciendo este vínculo. Recordemos que en Gambia el papel del profesor es muy diferente al que

conocemos en Europa o en Norteamérica. En el país más pequeño de África, como ocurre en muchos otros países de este continente, los estudiantes consideran a los profesores personas poco accesibles y autoritarias, a lo que hay que añadir que incluso les tienen miedo, debido a los métodos de penalización que han estado expuestos en contextos escolares. Este temor provoca que los aprendientes apenas interactúen en las sesiones presenciales por si reciben una represalia, sin embargo, al integrar las TIC en la enseñanza y aprendizaje de español en la UG la relación entre los discentes y el docente ha mejorado, tal y como se documentó en las entrevistas personales con los estudiantes en las que se analizó este aspecto.

Los estudiantes utilizaron las herramientas que ofrecen las TIC para enviar los deberes, plantear dudas y practicar lo aprendido en clase. A su vez, el profesor empleaba estas vías de comunicación tanto para corregir errores como para sugerir cambios en el proceso de aprendizaje o recomendar otras herramientas para mejorar la realización de tareas o proyectos de la asignatura. Este contacto continuo a través de las TIC, que a pesar de ser indirecto, promovió la creación de una relación de complicidad entre los miembros del grupo en el aula física. Se apreció que los estudiantes se sentían más cómodos a la hora de exponer sus dudas o cuando realizaban actividades ante sus compañeros. Por lo expuesto en los párrafos anteriores, es posible afirmar que en el contexto de Gambia la metodología híbrida contribuye a mejorar la relación entre todos los integrantes y consecuentemente, la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

La última ventaja que ofrece esta metodología en el contexto subsahariano es el aspecto económico y de alcance. Muchos de los estudiantes de la UG no tienen recursos económicos para adquirir los materiales de sus asignaturas, si los recursos pedagógicos están disponibles de forma gratuita en el entorno virtual de aprendizaje, este problema dejará de serlo y por lo tanto el alcance de estudiantes aumentará. Además, muchos de estos discentes viven lejos del campus o tienen responsabilidades familiares que les impiden asistir a todas las clases presenciales, la posibilidad de acceder a los materiales en la plataforma virtual contribuye a que un día de ausencia no se un día perdido.

La metodología híbrida favorece los seis objetivos que la UNESCO quiere alcanzar con la iniciativa Educación para Todos (EPT), cuyo fin es acercar la educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el informe de seguimiento anual sobre los objetivos del programa EPT del 2012 se destaca el papel de las TIC para conseguir los objetivos mencionados en el foro Dakar en 2000:

La utilización de las TIC en la educación está cobrando impulso en todo el mundo. No solo mejora la experiencia de aprendizaje y reduce el abandono escolar, sino que prepara a los jóvenes para el mundo del trabajo. Las computadoras pueden ser demasiado caras o escasas para algunas escuelas, especialmente en los países más pobres, pero la radio y los teléfonos celulares pueden llegar hasta zonas remotas. (UNESCO, 2012: 41)

Durante el periodo de observación de resultados del programa piloto en Gambia, se puede afirmar que la implementación de la metodología híbrida, en este tipo de contexto, ciertamente favorece la posibilidad al acceso a la educación a un mayor número de personas. Como prueba, podemos tener en cuenta las opiniones de los estudiantes de la UG partícipes en esta investigación, que afirman que la creación de una plataforma virtual de aprendizaje solo conlleva aspectos favorables en la experiencia de enseñanza y aprendizaje del español. También es cierto, que tal y como remarcan algunos aprendientes, los problemas de abastecimiento eléctrico pueden suponer un obstáculo difícil de superar pero, a su vez, también afirman que a pesar de este inconveniente, las redes funcionan razonablemente bien teniendo en cuenta el contexto. Además, señalaron que son capaces de realizar mejor las tareas de forma virtual porque tienen acceso a otras herramientas que no existen en el contexto físico, como libros, diccionarios o audios, y que contribuyen a que el producto final sea de mejor calidad.

Tal y como apreciaremos en el apartado 5.1.6. del quinto capítulo donde se expone todo el proceso de implementación de la metodología híbrida en la enseñanza y aprendizaje del español en la UG, la inclusión de este enfoque entre 2012 y 2015 ha supuesto el acceso sin restricción de tiempo a los materiales del curso. Para concluir, podemos afirmar que también ha fomentado la creación de una comunidad social que interactúa en el aula y fuera de ella promoviendo el desarrollo social de los aprendientes. Igualmente, ha demostrado que el aprendiente desarrolla una serie de habilidades que le dotan con autonomía en el proceso de aprendizaje y que fomentan el pensamiento crítico y la toma de decisiones, además, la posibilidad de interactuar con materiales reales en la lengua meta y con hablantes ha promovido un aprendizaje más realista, significativo y duradero.

Una vez descrito el contexto de la presente investigación doctoral, analizado el objeto de estudio y mostrado el marco teórico que subyace a la propuesta curricular de los cursos de ELE de la UG, nos disponemos a describir la metodología y los métodos que se han implementado para llevar a cabo este trabajo doctoral. El capítulo siguiente describe las herramientas utilizadas para recopilar datos significativos que contribuyen a fundamentar el proyecto curricular que se presenta

en el quinto capítulo y a comprender las conclusiones y limitaciones de nuestro trabajo.

CAPÍTULO 4.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ESTRUCTURA METODOLÓGICA Y MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO GAMBIANO

*Methods can be seen as being some of the ingredients of research,
whilst methodology provides the reasons for using a particular research recipe.*

(Clough and Nutbrown, 2002: 32)

El objetivo de este capítulo es explicar la metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación, describir las herramientas de compilación de datos y las estrategias de codificación. Ante las características contextuales, consideramos preciso detallar el proceso empleado, puesto que nos permite vislumbrar las dificultades metodológicas que conlleva realizar una investigación lingüística en África Subsahariana. Es posible añadir que esta descripción pormenorizada puede facilitar la labor de otro investigador que decida realizar su trabajo en un marco contextual similar. Además, aporta coherencia y cohesión a este trabajo doctoral, dado que la descripción metodológica sirve como hilo conductor que conecta los contenidos de los seis capítulos: los objetivos, la importancia del contexto, el marco teórico, los resultados expuestos en forma de proyecto curricular y las propuestas y reflexiones finales.

El capítulo comienza recapitulando los objetivos que tratamos de alcanzar al completar este estudio (4.1.), seguidamente, aclaramos brevemente la conceptualización de los términos metodología y métodos en el marco de esta investigación (4.2.). Después, detallamos el proceso de elaboración del marco teórico a través de la revisión bibliográfica presentada en el tercer capítulo (4.3.). A continuación, explicamos el paradigma de investigación y los métodos que se han

utilizado para la recogida de datos (4.4.). Así pues, presentamos el cronograma que ha seguido este trabajo doctoral (4.4.1.), analizamos el uso de las encuestas y cuestionarios realizados por alumnos y profesores (4.4.2.), las entrevistas personales a diferentes miembros de la comunidad escolar y cargos políticos (4.4.3.) y finalmente, la observación en el aula (4.4.4.). Una vez explicadas las herramientas que nos han facilitado la recogida de datos describimos las variables de nuestra investigación (4.5.): las características contextuales (4.5.1.), el perfil de los participantes y los centros involucrados en el estudio (4.5.2.). Por último, se presenta la estrategia utilizada para el almacenamiento y análisis de las encuestas y las entrevistas (4.6.). Tras conocer la metodología, los métodos y las características de la investigación analizamos las dificultades metodológicas que han surgido durante la realización de este estudio y detallamos cómo hemos logrado superarlas (4.7.).

4.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el primer capítulo explicamos la génesis de este trabajo doctoral, las motivaciones personales que condujeron a su desarrollo y las razones por las que consideramos que este estudio aporta novedades al ámbito académico de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE. En esta sección recordaremos, brevemente, cuáles son los objetivos que tratamos de lograr, para ello, presentamos las preguntas que queremos responder al completar esta investigación y que se analizan en profundidad en el primer capítulo.

- I. ¿Es posible crear un proyecto curricular de un curso de ELE para la Universidad de Gambia integrado en el contexto del África Subsahariana?
- II. ¿Qué impacto tiene el contexto socio-económico gambiano y subsahariano en el diseño de un proyecto curricular de ELE?
- III. ¿Cómo influye la política educativa en la posible inclusión del español en el currículo educativo de Gambia a nivel escolar?
- IV. ¿Es posible la inclusión de las TIC para diseñar un proyecto híbrido de enseñanza y aprendizaje de ELE? ¿Puede ser esta la solución para asegurar la continuidad de la difusión lingüística del español en Gambia?

Para responder a cada uno de estos interrogantes, en el primer capítulo, hemos formulado una serie de sub-preguntas que guían la labor de investigación y facilitan la creación de una línea argumentativa sólida. Las dos primeras cuestiones nos invitan a realizar un análisis profundo del contexto donde se espera implementar el nuevo proyecto curricular, por tal motivo, hemos escogido el segundo capítulo para describir minuciosamente las características contextuales de Gambia,

considerando que se encuentra en África Subsahariana. Además, hemos realizado una extensa revisión bibliográfica para averiguar si existen otros programas de difusión lingüística del español en esta región. Asimismo, hemos detallado las características demolingüísticas de la región subsahariana y de Gambia, con el fin de averiguar cómo influyen estas características en el diseño de un programa curricular para la enseñanza del español.

La tercera cuestión estimula la reflexión sobre el impacto de las políticas educativas gambianas en el diseño de un plan curricular de español viable en este contexto. Para realizar esta labor, ha sido necesario ahondar en el desarrollo de las diferentes políticas educativas de este territorio desde los inicios de la educación reglada, lo que nos ha trasladado a la época colonial cuando los británicos impusieron su sistema educativo, hasta la actualidad. La revisión de las diferentes políticas educativas nos ha ofrecido datos relevantes para redactar, en un futuro, una propuesta que promueva la inclusión del español en el currículo educativo de Gambia. Igualmente, el análisis de los cinco documentos principales sobre la política educativa gambiana que se presenta en el segundo capítulo (2.2.) nos ha permitido apreciar cómo los responsables del diseño de estas políticas conciben conceptos centrales para esta investigación tales como currículo, diseño curricular y políticas lingüísticas. A partir de esta conceptualización podemos unificar significados y adaptarlos para que encajen mejor en el contexto educativo gambiano. Esta revisión bibliográfica junto con las observaciones de aula han desvelado que el sistema educativo de este territorio se encuentra anclado en metodologías tradicionales para la enseñanza de lenguas extranjeras, por este motivo se profundizó en esta cuestión para averiguar si sería posible implementar una metodología centrada en el aprendiente y con un componente tecnológico destacado.

La cuarta pregunta amplía el trabajo realizado para responder la cuestión anterior en lo que se refiere a metodología. Además de continuar investigando qué métodos son los más eficaces en este contexto, trata de encontrar una solución para asegurar la continuidad del programa de difusión lingüística del español en Gambia. Para lograr este objetivo, este estudio plantea la posibilidad de utilizar las TIC. Esta hipótesis requiere observar si es viable la utilización de herramientas digitales para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje al mismo tiempo que se asegura su continuidad en el contexto gambiano.

El objetivo final de este trabajo doctoral es describir cuáles han de ser las características de un proyecto curricular de ELE en el contexto gambiano. De manera análoga, trata de justificar la posibilidad de implementar esta metodología de

creación de programas de ELE en instituciones inmersas en países con características contextuales similares a Gambia.

Potencialmente, los resultados de nuestra investigación aspiran a fomentar la creación de cursos de ELE en el contexto subsahariano. La razón fundamental de este objetivo es aumentar la presencia de nuestra lengua e incrementar el número de estudios académicos en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de ELE en este espacio geográfico. Los datos obtenidos de la revisión bibliográfica revelan que los estudios sobre esta disciplina en la región subsahariana no son tan numerosos ni tienen tanta visibilidad como los realizados en Norteamérica, por ejemplo. Una vez recordados los objetivos de esta investigación procedemos a explicar, en la siguiente sección, cuál ha sido la metodología desarrollada y qué métodos se han implementado para la recogida de datos.

4.2. METODOLOGÍA Y MÉTODOS

Este capítulo comienza con una cita de Clough and Nutbrown (2002) que nos invita a reflexionar sobre la necesidad de alinear los métodos seleccionados para realizar una investigación con la metodología subyacente. Por este motivo, consideramos que para describir la metodología que se ha llevado a cabo a lo largo de esta investigación y justificar los métodos elegidos para la recogida de datos, creemos indispensable aclarar brevemente estos conceptos y, ante todo, explicar nuestra perspectiva. Wellington *et al.*, (2005) explican la diferencia entre metodología y método de la siguiente forma:

Methodology refers to the theory of acquiring knowledge and the activity of considering, reflecting upon and justifying the best methods (...) Methods are the specific techniques for obtaining the data that will provide the evidence base of the construction of (...) knowledge. (Wellington *et al.*, 2005: 97)

La metodología es, desde el punto de vista de este trabajo, la estrategia investigadora que se ha diseñado para lograr responder a las preguntas presentadas en el primer capítulo. Mientras que los métodos son las herramientas seleccionadas para obtener la información necesaria que facilitará la respuesta a las cuestiones planteadas.

No obstante, no se trata de un procedimiento mecánico, puesto que nuestras creencias y reflexiones personales sobre el estado de la cuestión y durante el análisis de los datos recogidos se refleja en el enfoque metodológico seleccionado. Lo que

nos obliga a mencionar la importancia de la influencia del investigador en el proceso, “the methodology and methods selected will be influenced by a variety of factors, including: the personal predilections, interests, and disciplinary background of the researcher (...)” (Wellington *et al.*, 2005: 91). Es obvio que la motivación intrínseca que nos llevó a elegir el campo de estudio de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas en el contexto de África Subsahariana está condicionada por mi ejercicio profesional como profesora de ELE desde 2000 y mi experiencia personal en Gambia que comenzó en 2011. Este hecho influirá ineludiblemente en todo el proceso investigador.

En el primer capítulo, detallamos el origen de esta investigación y se aprecia como la motivación personal es una de las razones principales que contribuyó a consolidar el tema de este trabajo doctoral. Por este motivo, a la hora de analizar los datos recogidos es imprescindible hacerlo con una reflexión profunda y siendo consciente de la influencia que puedo ejercer a lo largo de todo el proceso de recogida y análisis de datos por ser la investigadora principal.

Sin duda, presentar con claridad la estrategia metodológica que subyace a esta investigación doctoral facilitará al lector su comprensión. Asimismo, dotará de validez los resultados, pues se encuentran respaldados por la elección reflexionada de las herramientas metodológicas utilizadas. Finalmente, facilita el descubrimiento de las limitaciones que debe afrontar la investigación, así como la posibilidad de reproducir la estrategia metodológica en otro contexto similar.

4.3. DISEÑO DEL MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

El primer estadio de esta investigación consiste en la revisión bibliográfica de textos que exploren cuestiones relacionadas con las preguntas presentadas en el primer capítulo, dado que son los cimientos de este trabajo. Para realizar esta labor, inicialmente solo dispuse de los libros y documentos archivados en la biblioteca de la UG que, aunque meritorios por su valor histórico, carecían, como era de esperar, de información relacionada sobre la difusión lingüística del español en este territorio. No obstante, fueron documentos clave para la revisión bibliográfica relativa al diseño curricular del sistema educativo gambiano, así como para el acceso a los manuscritos relacionados con las políticas educativas y lingüísticas del país.

La biblioteca de la UG tuvo un papel determinante en el diseño del aparato teórico expuesto en el tercer capítulo; a esta institución hay que añadir el Archivo Nacional que salvaguarda y registra los pliegos oficiales originales relacionados con el

ámbito político e institucional. Fueron muchas las dificultades a las que me enfrenté para lograr el acceso a algunos de los documentos archivados en esta institución y que ofrecían data relevante para este estudio. Debo señalar que sin el apoyo de uno de mis estudiantes nunca hubiera conseguido acceder a este edificio, pues ninguno de los agentes que custodiaban su acceso eran competentes en inglés, por lo que las dos primeras visitas que realicé fueron infructuosas. A los problemas de comunicación hay que añadir las trabas administrativas vinculadas al protocolo de solicitud y consulta de los documentos que, en muchas ocasiones, no pudieron localizarse. Aunque las condiciones adversas amenazaron con abandonar el propósito de búsqueda del documento más reciente sobre la última propuesta de revisión de la política lingüística nacional, la tenacidad y perseverancia triunfaron y conseguí tener acceso a este texto. Sin embargo, no se me permitió fotografiar ni copiar el mismo, pero sí tomar notas sobre la información contenida.

Si bien, tanto los textos obtenidos en la UG como los proporcionados por el Archivo Nacional conforman buena parte de nuestro constructo teórico, fue necesario revisar otras fuentes bibliográficas para completar información relevante y dotar al marco teórico de la coherencia necesaria. Algunos de los documentos que más luz han aportado sobre la cuestión de la enseñanza de ELE en la región subsahariana y sobre la evolución del sistema educativo gambiano son textos a los que hemos podido acceder a través de la red de Internet. Caben destacar la memoria de máster de Thakur, A. S. *A history of education in the Gambia from 1901 to the present day: a study of the western contribution in the Gambia during the present century*, defendida en la Universidad de Durham en 1969, la tesina de máster de Luis Andrés Lancho Perea *Enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Pretoria: desafíos actuales y perspectivas futuras* defendida en 2010 en la Universidad de Jaén y el trabajo de fin de máster de Oscar Kem *Estereotipos y globalización: simetrías y asimetrías en la interacción cultural entre universitarios cameruneses y catalanes* defendida en la Universidad de Lleida en 2012. Así como los trabajos doctorales del Dr. Seydou Koné *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas dificultades y problemas que plantea* que defendió su tesis doctoral en 2005 en la Universidad Complutense de Madrid bajo la dirección de la Dra. Alicia Puigvert Ocal, la tesis de Hazem Abdellah Shaaban Elgamal sobre *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera* dirigida por Stefan Ruhstaller, director también de este proyecto doctoral, y defendida en Sevilla en 2014, la investigación doctoral de Guy Robert Holmes *Towards an Understanding of Gambian Teachers' Lives and Careers* defendida en la Universidad de Nottingham en 1998 y la valiosa aportación de la tesis doctoral de

Burama L. J. Jammeh *Curriculum Policy Making: A study of Teachers' and Policy-makers' Perspectives on The Gambian Basic Education Programme* defendida en la Universidad de Sheffield en 2012. Por último, mencionar la labor de Carolinne McGlynn que en 2013 presentó su tesis doctoral sobre la enseñanza del inglés en Gambia en la era postcolonial: *Language in Education Policy and Practice in Post-Colonial Africa: An ethnographic case-study of The Gambia*, el enfoque etnográfico de McGlynn ha sido un modelo a seguir para nuestra investigación.

Consultar desde nuestro ordenador personal los textos digitales albergados en Internet desde Gambia supuso siempre un problema, en cambio el acceso a la red desde el dispositivo móvil solía funcionar sin muchos inconvenientes, a mencionar que el tamaño de los archivos provocaba el consumo de datos con solo descargar un documento o que el proceso era tan lento que muchas veces se daba por imposible. En la descripción de las características contextuales se ha mencionado, en numerosas ocasiones, las dificultades infraestructurales vigentes en el contexto gambiano, pero también se ha recalcado que, a pesar de estos obstáculos, el acceso a Internet era bastante estable, sobre todo desde los teléfonos.

Por esta razón, se utilizó el dispositivo móvil para realizar la búsqueda de documentos alojados en la Red, pero no para abrirlos. Se realizaron listas temáticas con los hipervínculos que conducían a los textos que aportaban conocimiento relacionado con nuestra investigación y se descargaban desde un ordenador con acceso a una conexión estable⁴⁰. Tanto la oficina diplomática de España como el arquitecto responsable del proyecto de la AECID en Gambia para la renovación y ampliación de la Escuela de Turismo y Hostelería me facilitaron instalaciones con conexiones a Internet fiables que, además, tenían el respaldo de un sistema de abastecimiento suplementario en caso de que hubiera un corte de suministro eléctrico. Los obstáculos externos obligaban a tener una organización metodológica muy estructurada, pues no se podían malgastar las oportunidades de acceso seguro a Internet que eran tan limitadas en este contexto.

Durante los meses de verano las clases en Gambia terminaban y la investigación continuaba en España. Esta época era la más productiva en lo que se

⁴⁰ En enero de 2012 entraron a robar a mi casa y se llevaron todo lo que tenía: ropa, zapatos, bombona de gas y por supuesto, todos los dispositivos electrónicos que encontraron (Anexo 2). Hasta ese momento solía utilizar mi ordenador y dos discos duros para almacenar la información del TFM que sería la génesis del actual proyecto doctoral. A partir de este momento tuve que recurrir a ordenadores ajenos hasta que la Universidad me facilitó uno. Tengo que agradecer a la Universidad de Gambia, a la misión española en Gambia y al director del proyecto de la AECID en la Escuela de Turismo y Hostelería su apoyo y ayuda.

refiere al análisis bibliográfico y al constructo del marco teórico, puesto que las características contextuales favorecían el estudio y análisis de estos documentos. Recordemos que en Gambia los continuos cortes de suministro eléctrico obligaban a realizar las lecturas necesarias durante las horas de luz natural, además, la dificultad de imprimir algunos documentos precisaba de la lectura desde el ordenador personal, que también dependía del suministro eléctrico. Por estos motivos, las estancias en España favorecían tanto el avance de la revisión bibliográfica como continuar la investigación y ampliarla. La etapa estival también se caracterizó por la asistencia a conferencias y congresos para presentar los objetivos de la investigación y algunos apartados de la revisión bibliográfica, conjuntamente, la asistencia y participación activa en estos eventos promovió un diálogo distendido con profesores expertos de ELE y sus contribuciones se tuvieron en cuenta para la investigación.

El verano de 2012 fue muy activo. En junio, participé en el *I Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo* de la Universidad de Antonio Nebrija presentando una comunicación sobre la gestión del conflicto en el aula plurilingüe, a finales julio de 2012, asistí al *XLVII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* para presentar los resultados del TFM defendido a principios de julio de 2012 en la Universidad de Pablo de Olavide y, por último, asistí al *XXIII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera* para presentar un taller sobre herramientas básicas para crear un contexto plurilingüe y pluricultural en la clase de ELE. Ese verano, tuve la oportunidad de conversar con compañeros de profesión y de intercambiar opiniones informales sobre la situación del español en África Subsahariana, también descubrí otra fuente de consulta bibliografía que desconocía antes de asistir a estos encuentros de expertos: las valiosas aportaciones experienciales y teóricas editadas en las actas de estos congresos. A partir de entonces, comencé una revisión profunda de las actas de los congresos de ASELE y AEPE en busca de textos que tratasen el tema central de mi tesis: la enseñanza del español en África Subsahariana y más concretamente en Gambia.

El siguiente verano (2013), continúe la investigación en España y participé en varios eventos que reunían a expertos de la enseñanza de ELE con el fin de compartir los resultados de mi investigación hasta la fecha. En junio de 2013, asistí a un encuentro de profesores de lenguas extranjeras en la Universidad de Pablo de Olavide, donde presenté una comunicación sobre estrategias para gestionar el plurilingüismo y la multiculturalidad en el aula de lenguas extranjeras basada en mi experiencia en Gambia y fundamentada, en parte, en el marco teórico de mi trabajo

de investigación. En los meses siguientes, asistí a tres congresos más. El primero tuvo lugar en junio en Lisboa: *European Conference of African Studies*, allí presenté los resultados de una investigación desarrollada en Gambia sobre el papel de las lenguas vernáculas en las políticas educativas gambianas. En julio, asistí al *XLVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* donde impartí un taller sobre el impacto de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y en septiembre asistí al *XXIV Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua Extranjera*, como becaria y ponente de una comunicación sobre la metodología híbrida en África Subsahariana. Ese verano, tuve la oportunidad de conocer a Oscar Kem Mekah Kadzue, estudiante de doctorado cuya línea de investigación compartía un tema central: la enseñanza de ELE en África Subsahariana. Además, nos encontrábamos en la misma fase de la investigación doctoral y desde aquel primer encuentro hemos compartido reflexiones, opiniones y dudas y, lo más importante, hemos sido compañeros en la distancia hasta culminar nuestras investigaciones. Por último, destacar que haber asistido a su presentación sobre la situación del español en Camerún contribuyó en el desarrollo del corpus bibliográfico, pues hizo referencia a fuentes y autores que desconocía y que aportaban información relevante para mi proyecto doctoral.

En verano de 2014 participé en Junio en dos congresos, en primer lugar, el *II Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: En camino hacia el plurilingüismo* de la Universidad de Antonio Nebrija con una comunicación sobre la utilización de las TIC para crear materiales digitales en el contexto de Gambia. En segundo lugar, asistí al V Congreso Internacional de la Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español (FIAPE), donde presenté parte de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos en Gambia sobre la inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de ELE de la Universidad de Gambia y un taller junto a la Dra. Lorena Guardado, de la Universidad de Princeton, sobre el diseño curricular y elaboración de materiales de ELE en contexto universitario. Este verano, fui la beneficiaria de una de las dos becas íntegras que otorga la Asociación Europea de Profesores de Español para asistir al *XLIX Congreso Internacional*. En este congreso participé con dos contribuciones, un taller junto a la Dra. Guardado sobre la explotación de cortometrajes en la enseñanza y el aprendizaje de ELE y una comunicación sobre la utilización de las TIC para crear materiales digitales en el contexto de Gambia.

A finales del verano de 2013, gran parte de la revisión bibliográfica estaba completa, sin embargo, el acceso en 2014 a revistas de prestigio a través de la

suscripción de la Universidad de Mahidol derivó en la ampliación de este capítulo. Debo mencionar que poder acceder a la base de datos de Scimago y de Scopus me facilitó consultar artículos publicados en muchas revistas de prestigio, a destacar *The Modern Language Journal*, *Language Matters*, *Sociolinguistics Studies*, *Explorations into Language Use in Africa*, que facilitó la lectura de artículos de gran relevancia para esta investigación. Otra fuente importante de consulta para el diseño del marco teórico de este trabajo la ha constituido un conjunto de revistas centradas en el campo académico de la enseñanza de ELE, a continuación menciono algunas de las que han facilitado el acceso a artículos relevantes: *Redele*, *Marcoele*, *Cuadernos Cervantes*, *El Boletín de ASELE*, *Journal of Spanish Language Teaching*, *Revista electrónica del lenguaje* (monográfica a la figura del profesor de E/LE).

La revisión bibliográfica se extendió más tiempo del inicialmente programado, no obstante, creo que la ampliación temporal de este apartado ha beneficiado el diseño de un marco teórico completo y fundamentado. Además de analizar los conceptos centrales de esta investigación: currículo, diseño curricular y contenidos curriculares, el marco teórico nos ofrece información relevante sobre las características contextuales donde transcurre este trabajo. Asimismo, presenta una revisión de la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras para poder, una vez analizados los resultados obtenidos de la investigación etnográfica, describir el que mejor encaja en el contexto gambiano. Igualmente, el constructo del marco teórico respalda la implementación de las TIC para asegurar la continuidad lingüística del español en los centros académicos de Gambia.

La extensa revisión bibliográfica realizada desde 2011 hasta mediados de 2016 desvela que no existe ninguna otra investigación cuyo tema sea el diseño curricular de cursos de ELE en Gambia, aunque sí hemos encontrado trabajos que parcialmente tratan el diseño curricular en otros países subsaharianos.

4.4. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo de esta investigación doctoral no es determinar una única verdad ni predecir o controlar los hechos estudiados, sino ante todo, comprender lo mejor posible el fenómeno que se analiza y que se encuentra inmerso en un contexto concreto, que es necesario describir de forma detallada para entenderlo. Lo que se pretende es comprender en profundidad el fenómeno estudiado con el fin de estar en una mejor posición para proponer alternativas o sugerir recomendaciones (McMillan y Schumacher, 2001: 41).

Por lo expuesto previamente, podemos afirmar que el paradigma que subyace nuestra investigación doctoral es el paradigma de orientación interpretativa o naturalista, por cuanto que parte del supuesto de que existen múltiples realidades que solo pueden ser estudiadas holísticamente, en su contexto natural y con la mínima alteración posible (Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 37). Según el paradigma interpretativo “reality is socially constructed as people’s experiences occur within social, cultural, historical or personal contexts” (Hennink et al., 2011: 15); la realidad que observamos se construye de una forma u otra dependiendo de las experiencias individuales y las características socioculturales e históricas.

El paradigma interpretativo reconoce el papel que desempeñan los diferentes actores involucrados en el proceso investigador, puesto que se convierten en agentes activos en el proceso de construcción de conocimiento. Gran parte de los resultados que se presentan en esta investigación han surgido de la interacción entre los aprendientes de español de la Universidad de Gambia, los centros escolares gambianos, la Escuela de Turismo y Hostelería, los profesores de lenguas extranjeras entrevistados y las conversaciones con miembros del Ministerio de Educación de Gambia y altos cargos de la universidad. El hecho de adscribir esta investigación al paradigma interpretativo implica que los resultados que exponamos sean subjetivos a la realidad donde se desarrolla el estudio, a la influencia de las opiniones de los agentes que participan y, por supuesto, a mi propia intervención. Por esta razón es indispensable triangular la información recogida para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados (Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 47), así que hemos cruzado la información obtenida de las encuestas facilitadas a los aprendientes, las entrevistas y las observaciones con los datos obtenidos de los profesores y expertos del Ministerio de Educación y la revisión bibliográfica.

Galindo (2010: 209) apunta que “aunque la metodología empleada para investigar el gran abanico de posibilidades que ofrece el aula de segundas lenguas es variada, generalmente se suele hacer referencia a la dicotomía cualitativa/cuantitativa”. Las características contextuales junto con el paradigma interpretativo favorecen la implementación de una metodología cualitativa frente a la cuantitativa, dado que “la investigación cualitativa no busca una explicación causativa de los datos y hechos, sino un mejor entendimiento [del fenómeno]” Chaudron (2000: 4). Por otro lado, en la investigación naturalista e interpretativa “se sustituye el principio de causalidad por el de complejidad” (Noguerol, 1998: 5), de esta forma el investigador puede centrar su atención en la interpretación como creación conocimiento. En el caso de la presente investigación doctoral si analizamos

los métodos que se han utilizado para recoger datos observamos que la metodología utilizada es principalmente cualitativa y que puede ubicarse en los estudios etnográficos.

El trabajo expuesto se basa en el análisis de un caso concreto: la enseñanza de ELE en Gambia. Se ha cuestionado la posibilidad de generalizar este tipo de investigaciones, por el contrario, otros académicos afirman que este tipo de estudios sí que ofrece datos que favorecen la generalización (en Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 100). Por lo que cabe mencionar que para que un estudio de caso ofrezca resultados fiables, válidos y con la opción de que se puedan generalizar es necesario que el responsable de la investigación realice una descripción detallada, clara y profunda del contexto y todas su variables, tal y como se ha redactado en el segundo capítulo de este trabajo, con el fin de que suministre la información necesaria para que el lector sea el que decida hasta qué punto los descubrimientos y deducciones de la investigación se pueden generalizar a otros contextos (Cohen *et al.*, 2000: 109).

La elección del paradigma de la investigación está directamente relacionado con la estructura metodológica y con los métodos que seleccionaremos para recopilar datos e información. Se acaba de mencionar que la observación etnográfica será el método central de toda la investigación, pero además utilizaremos otras herramientas que promuevan la obtención de datos significativos y que están estrechamente vinculadas a los estudios etnográficos: el diseño de encuestas, las entrevistas personales y, por último, una herramienta fundamentalmente etnográfica, la observación en el aula.

Antes de detallar las características de los métodos utilizados, presentaremos el cronograma, puesto que ofrece una visión global del proceso metodológico llevado a cabo para realizar esta investigación, seguidamente describiremos las herramientas metodológicas y ofreceremos ejemplos implementados en terreno.

4.4.1. CRONOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El inicio de esta investigación se traslada al curso académico 2011-2012. Durante ese año completé los cursos teóricos y prácticos del máster de enseñanza de ELE de la Universidad de Pablo de Olavide. Los resultados obtenidos durante la realización del TFM arrojaron datos significativos sobre una línea de investigación que, hasta el momento, había recibido poca atención en el ámbito académico de la enseñanza de ELE y además el acceso complicado a bibliografía específica lo convertía en un reto, así lo señala Serrano (2014) quien afirma que:

más allá de los anuarios del Instituto Cervantes, los estudios de ELE sobre países de África Subsahariana se encuentran diseminados entre muy diversas publicaciones, algunas de ellas difícilmente accesibles. La elaboración de una bibliografía exhaustiva de estudios sobre la enseñanza del español en los países de África Subsahariana constituye de por sí un campo de investigación (...). (Serrano, 2014: 23)

El apoyo mostrado por el Dr. Stefan Ruhstaller, quien entonces era mi supervisor del TFM, fue determinante para embarcarme en esta investigación doctoral. Siguiendo sus consejos me matriculé en el programa de Doctorado en Lenguas Modernas, Traducción y Español como Lengua Extranjera de la misma Universidad en noviembre de 2012.

Los datos recogidos durante el curso académico 2011-2012 para completar el TFM sobre la presencia lingüística del español dentro de las fronteras gambianas y la situación actual del español en las clases de la Universidad de Gambia se consolidaron como el inicio de esta investigación doctoral. Además, la revisión bibliográfica realizada para argumentar los resultados presentados en el TFM ofrecía un punto de partida sólido para continuar esta tarea.

Durante los dos cursos siguientes 2012-2013 y parte del 2013-2014 se realizaron observaciones semanales de las clases de ELE de la Universidad de Gambia desde una perspectiva activa. Así lo explicamos en el apartado 4.3.4., puesto que el observador desempeña un papel participante, al tratarse de un miembro de la comunidad objeto de estudio y ser, al mismo tiempo, la autora de esta investigación. De esta forma, los participantes no se sienten observados desde fuera, por el contrario son partícipes directos del proceso sin que sufra ninguna alteración el desarrollo de las clases. Se introdujeron algunas modificaciones para la realización de las observaciones que se llevaron a cabo durante la segunda parte del curso 2013-2014 y 2014-2015 al no poder continuar con la labor docente en terreno por no llegar a un acuerdo económico con la universidad. Durante ese periodo, la nueva profesora responsable de impartir las clases se encargó de transmitirme la información necesaria a través de correos electrónicos, videoconferencia y llamadas telefónicas. Siempre siguiendo unas pautas previamente establecidas por mí que tenían en cuenta los objetivos que se querían alcanzar durante esta parte de la investigación en terreno.

Además de las observaciones realizadas en la Universidad de Gambia, desde abril de 2012 comenzaron las observaciones en una Escuela de Brikama. En este caso, mi papel era menos activo e intentaba no alterar el orden normal de las clases

participando en las actividades y actuando como un estudiante más. En total se estima que se realizaron unas 60 horas de observaciones en esta escuela, que no hubieran sido posible sin el consentimiento de la hermana de la caridad de la congregación *Marie Rivier*, que era la directora del centro escolar, y de mi alumno y profesor de las clases en esta escuela quien siempre demostró su infinito compromiso para consolidar el programa de difusión lingüística del español en su escuela.

Simultáneamente a las observaciones de aula se realizó parte del constructo del marco teórico que respalda esta investigación. Como he mencionado en el apartado 4.2 el acceso al Archivo Nacional no hubiera sido posible sin el apoyo de uno de mis estudiantes de las clases de español de la UG y muchos de los escritos sobre la política educativa gambiana se han convertido en los cimientos de este trabajo. Sin embargo, es cierto que el groso de la revisión bibliográfica se desarrolló en los periodos que pasé en Europa, fundamentalmente en España, pues tuve la posibilidad de consultar textos en varias bibliotecas del territorio nacional, así como acceder a fuentes digitales que desde Gambia era imposible por los problemas de infraestructura.

Además de las observaciones en clase y las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad académica, hay que destacar los dos encuentros que tuve con el Ministro de Educación, al que agradezco profundamente haber accedido a facilitarme dos entrevistas. La primera de toma de contacto fue en diciembre de 2012 y la siguiente a finales de mayo de 2013 en la que se evaluaron los resultados de la investigación hasta la fecha. Las múltiples reuniones con el vicerrector el Dr. Muhammadou M.O. Kah de la Universidad de Gambia ocurridas desde finales de 2012 hasta finales de 2014 también aportaron datos significativos para la investigación imposibles de encontrar en revistas científicas o documentos políticos.

Esta investigación tiene un alto componente de trabajo de campo, de hecho, entre 2011 y 2014 se desarrolló el groso principal de recogida de datos personalmente, mientras que el último curso se monitoreó la investigación desde la distancia. Hemos señalado anteriormente, que la presentación del TFM en julio de 2012 supuso el punto de partida de la investigación doctoral. Solo un año más tarde, comencé la redacción de la tesis desarrollando el capítulo dos cuyo objetivo es presentar el objeto a estudio, además de explicar el contexto sociopolítico, demolingüístico y educativo de Gambia para dotar de solidez a la investigación etnográfica que estaba desarrollando. Entre 2013 y 2014 redacté el marco teórico a partir de la revisión bibliográfica realizada para el TFM y ampliada durante 2012 y

2013, aunque no fue hasta 2014 que compartí este capítulo con la dirección de la tesis. Finalmente, con las cifras del último curso académico en la UG, entre el año 2015 y 2016 me dispuse a analizar los datos de crecimiento del español en este centro universitario, en las escuelas del programa piloto y en la Escuela de Turismo y Hostelería.

Se han realizado varias revisiones del cronograma que se presentó inicialmente, pues se estimó que la defensa de tesis podría realizarse en diciembre 2015, sin embargo, la cantidad de problemas a los que me tuve que enfrentar a lo largo de toda la investigación de campo provocaron el retraso de la redacción de la tesis. Desde mi experiencia personal, el diseño de esta herramienta favorece la organización de la investigación, la consecución de los objetivos y también asegurar que se ha elegido una hoja de ruta realizable y objetiva. Por estos motivos, pienso que es necesario diseñar un cronograma para favorecer el desarrollo óptimo de un trabajo de esta magnitud.

Fueron varias las versiones del cronograma diseñado para este trabajo, ya que tuvimos que realizar múltiples revisiones y modificaciones, sin embargo, cada una de ellas aportó luz a la investigación y permitió detectar dificultades antes de que surgiesen. El Anexo 3 muestra uno de los cronogramas utilizados para esta investigación.

4.4.2 ENTREVISTAS PERSONALES A DIFERENTES MIEMBROS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR Y CARGOS POLÍTICOS

Las entrevistas personales a participantes de un estudio etnográfico son una valiosa herramienta para obtener información que puede complementar los datos recogidos en una observación o arrojados por una encuesta. Recordemos que dado el paradigma interpretativo bajo el que se desarrolla esta investigación, el conocimiento se construye al interpretar los datos que recogemos en el trabajo de campo, por lo que la realización de entrevistas ahonda en perspectivas y experiencias personales de los participantes del estudio. Esta herramienta facilita el acceso a conocimiento que no se obtiene a partir de la observación o los cuestionarios, ya que las entrevistas permiten “to reach areas of reality that would otherwise remain inaccessible such as people’s subjective experiences (...)” (Peräkylä, 2005: 869).

Existen varios tipos de entrevistas y su categorización depende del grado “de formalidad así como del punto en que pueden ubicarse en el *continuum* que va desde la entrevista no estructurada hasta la estructurada pasando por la semi-estructurada” (Galindo, 2010: 224). La entrevista estructurada consiste en una serie de preguntas predeterminadas fijadas por el investigador y que tratan de responder cuestiones de

forma concreta (Denscombe, 1998: 112), en muchas ocasiones se plantean preguntas cerradas. Se trata del tipo más formal y rígido lo que implica que el entrevistado no tenga la oportunidad de ampliar las respuestas o divergir en otros temas relevantes. Dadas las características de esta investigación, en la que la experiencia personal y profesional de los entrevistados es muy relevante para el estudio, la entrevista estructurada no es una herramienta que se adapte a los objetivos, cabe señalar que un aspecto positivo de la entrevista estructurada es que la transcripción, codificación y análisis de las respuestas es menos complicada, debido a que tanto las preguntas como las respuestas son limitadas y las controla el investigador.

En contraste con este tipo de diálogo, disponemos de la entrevista no estructurada, que se caracteriza por estar integrada de preguntas abiertas, flexibles y que invitan al entrevistado a ampliar sus respuestas con toda la información que, para él, es relevante (Galindo, 2010: *ibídem*). En este caso, el entrevistador no dispone de una lista de preguntas fijas y suele introducir el tema y permitir que el entrevistado exponga su visión y opinión según le convenga. La transcripción, codificación y análisis de este tipo de entrevistas es una tarea complicada y que requiere de mucho tiempo, puesto que al permitir al participante desarrollar los temas en el orden que él estima e incluso ampliar y expandir a otros temas, dificulta la tarea de seleccionar argumentos recurrentes, ya que cada entrevistado puede proponer un abanico muy variado de temas a tratar.

En consonancia con los objetivos expuestos en el primer capítulo, las características contextuales y el paradigma investigador subyacente, la entrevista estructurada y la no estructurada no se ajustan a la presente investigación. De ahí que creemos que la entrevista semi-estructurada es la más apropiada para obtener información útil. Y, por lo tanto, estamos de acuerdo con Galindo (2010) y Nunan (1992) que consideran que por su flexibilidad, la mayoría de investigadores se decanta por la entrevista semi-estructurada, ya que el entrevistado dispone de cierto grado de libertad y control sobre el curso de la entrevista (Nunan, 1992: 149), pero es el entrevistador quien dirige el proceso. De acuerdo con las características de la entrevista semi-estructurada, el investigador diseña una lista de preguntas relacionadas con las hipótesis de su investigación e intenta organizarlas con una lógica interna que favorecerá su codificación y análisis posterior. Las preguntas no son cerradas, sino que permiten al participante expresar sus opiniones y experiencias, no obstante, el entrevistador ha de saber cómo redirigir a un participante si se aleja de los objetivos buscados. Este tipo de entrevista, más flexible

que la estructurada pero más organizada que la no estructurada, se convierte en un método que facilita el acceso a información concreta que el investigador necesita para continuar su estudio y aporta la visión personal de un participante miembro de la comunidad objeto a análisis.

Dicho lo anterior, es posible afirmar que las entrevistas semi-estructuradas dotan al investigador de la capacidad de ahondar en las cuestiones relativas a su investigación a través de preguntas complementarias para solicitar al entrevistado justificación y argumentación de sus palabras. De esta forma, el participante puede expresar libremente lo que opina y elaborar sus respuestas en caso de que el entrevistador lo considere necesario. Por lo mencionado previamente y teniendo en cuenta las características de esta investigación, consideramos que la entrevista semi-estructurada es el método más favorable para alcanzar los objetivos de este estudio.

El número de participantes en una entrevista también permite categorizar este método entre entrevistas individuales y entrevistas grupales. Inicialmente se planteó incluir en la metodología las investigaciones grupales, en las que cinco o seis participantes contestaban a las preguntas diseñadas para las entrevistas semi-estructuradas, pero tras varios intentos infructuosos se decidió utilizar exclusivamente las entrevistas individuales. Las razones por las que se desestimó la implementación de entrevistas grupales fue que durante las tres entrevistas de este tipo que se realizaron se observó que los participantes solían intentar compartir los puntos de vista y las opiniones, también se apreció que algunos temas provocaban un mutismo general, tales como la gestión política actual del sistema educativo o la reforma de la lengua nacional. Asimismo, se observó que algunos participantes buscaban la aprobación del resto del grupo, por todo esto se consideró que esta herramienta no ofrecía información válida para nuestro estudio.

Se diseñaron tres tipos de entrevistas dos de ellas semi-estructuradas dirigidas a dos tipos de participantes: estudiantes de ELE y miembros de la comunidad académica, y un tercer tipo de entrevista no estructurada que se utilizó con los dos cargos políticos que se entrevistaron: el ministro de educación y el vicedecano de la universidad. La razón de elegir este tipo de entrevista frente a la utilizada con el resto de participantes fue la información que obtuve de compañeros de trabajo que me advirtieron del protocolo a seguir para reunirme con cargos políticos. Me recomendaron que hiciera una pequeña introducción sobre el tema y que les dejara a ellos exponer sus opiniones y pensamientos, además me aconsejaron no interrumpirles y permitirles expresarse, puesto que los cortes denotarían una

falta de respeto. Estas entrevistas tenían una duración preestablecidas, puesto que las citas acordadas eran de sesenta minutos.

Todas las entrevistas, semi-estructuradas y no estructuradas, estaban integradas de una breve presentación, después las semi-estructuradas empezaban con preguntas generales que servían de toma de contacto y seguidamente se efectuaban entre tres y seis preguntas sobre el tema de trabajo, que constituían el cuerpo de la entrevista, y se finalizaba agradeciendo a los entrevistados su participación, en ambos casos.

El objetivo fundamental de las entrevistas realizadas a los estudiantes de la Universidad de Gambia era averiguar sus opiniones como aprendientes de los cursos de español ofrecidos en la Universidad para poder detectar las fortalezas y debilidades del currículo y ser capaces de crear una estrategia que favorezca la mejora de los cursos. Igualmente, las entrevistas nos permitieron profundizar sobre las razones por las que los aprendientes habían elegido estudiar español en vez de francés o árabe.

Questions to be used in Interviews with Students

Welcome and thank you for taking part of this field work interview related to my PhD research.

The goal of this interview is to discover what are your perceptions and thoughts related to the Spanish Program in the University of The Gambia.

1. What is your name?
2. What is your major?
3. Why do you study Spanish?
4. For how long have you been studying Spanish?

Questions related to the Spanish Program at UTG:

5. Why do you think Spanish should be taught at your University?
6. Please, tell me two positive things and two negative things about the Spanish program at UTG and justify it.
7. How do you imagine the Spanish Program at UTG in 5 years.

¡Gracias!

Thank you very much for your participation.

Leyre Alejandre Biel

ENTREVISTA 1. Preguntas para los estudiantes de ELE de la UG

Por otro lado, las entrevistas llevadas a cabo a los profesores de lenguas extranjeras tenían como objetivo detectar: si los conceptos fundamentales del diseño curricular estaban claros, qué estrategias implementaban en clase para favorecer el

proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera y por último, si existía interés por formarse como profesores de ELE.

<p>Questions to be used in Foreign Language Teachers Interviews</p> <p>Welcome and thank you for taking part of this field work interview related to my PhD research.</p> <p>The goal of this interview is to converse about topics related to curriculum development and teacher training.</p> <ol style="list-style-type: none">1. What is your name?2. What language do you teach at your school?3. When did you start teaching?4. Would you like to be trained to be a Spanish Teacher? <p>Questions related to the design of a Spanish Curriculum for Schools in The Gambia:</p> <ol style="list-style-type: none">5. What is curriculum for you?6. For what do you use the language curriculum at your school?7. Why do you think the curriculum is an important document for teachers?8. Do you plan your classes or you improvise? Why?9. Do you think your school would be interested in including Spanish in your school? Why? <p>Thank you very much for your participation.</p> <p>Leyre Alejandre Biel</p>
--

ENTREVISTA 2. Preguntas para los profesores de LE

Todos los datos relacionados con el desarrollo de las entrevistas se explican detalladamente en la siguiente sección.

4.4.2.1 DESARROLLO DE LAS ENTREVISTAS, LOCALIZACIÓN, DURACIÓN Y NÚMERO DE ENTREVISTADOS

El lugar donde se desarrolla una entrevista personal impacta directamente en los resultados de la misma, por este motivo es imprescindible elegir los escenarios donde se va a llevar a cabo este proceso para que favorezcan una atmósfera de comodidad, seguridad y tranquilidad al entrevistado.

Después de un año en la UG pude apreciar que los estudiantes de español se sentían muy cómodos en la clase donde se impartía la asignatura, por esta razón se consideró que podría ser un lugar óptimo para realizar las entrevistas. Antes de proponer un lugar concreto pregunté a los participantes donde preferían hacerlas, todos ellos me dijeron que la universidad era un buen lugar porque no tenían que desplazarse a otro sitio, así que seguidamente les propuse nuestra clase y todos ellos aceptaron con placer. De esta forma, las 83 entrevistas llevadas a cabo a estudiantes de la Universidad de Gambia se desarrollaron en el aula de español.

Se explicó a los estudiantes que la duración sería de entre veinte y treinta minutos y que podían contestar libremente a las preguntas o incluso no contestar si lo creían oportuno. También se les informó de que sería probable que tuviéramos que reunirnos una vez más en caso de que me surgieran dudas a la hora de analizar los resultados. Todos accedieron a las condiciones sin objeción. Es necesario señalar que, aunque documenté ochenta y tres entrevistas en este estudio, se realizaron medio centenar más de forma informal con otros cincuenta estudiantes. Los datos recogidos de estas entrevistas informales también se recogen en las conclusiones y resultados de esta investigación.

La lengua vehicular para el desarrollo de las entrevistas fue el inglés, aunque cabe mencionar que algunos estudiantes utilizaban aleatoriamente palabras en sus lenguas vernáculas cuando no encontraban los recursos lingüísticos apropiados para expresar en inglés sus pensamientos. En estos casos, se intentó ayudar al entrevistado a encontrar el término más apropiado en inglés para así favorecer la comunicación durante la entrevista.

Las entrevistas con el Ministro de Educación Secundaria y el *Vice Chancellor* requirieron de una logística más complicada. Tardé más de cuatro meses en conseguir la primera cita con el Ministro, por supuesto, fue él quién decidió la hora y el lugar de encuentro, la segunda cita fue más sencilla de lograr puesto que acordamos la fecha durante la primera entrevista.

Los encuentros con el *Vice Chancellor* de la Universidad de Gambia fueron varios, alrededor de una decena, todos ellos acordados previamente con una cita a través de su secretaria. En tres ocasiones se demoró la entrevista hasta tres horas y llegué a pensar que nunca tendría lugar. Las esperas largas, a veces infinitas, en Gambia eran parte del protocolo de visitas a altos cargos. Algunos de los logros obtenidos de las entrevistas con el *Vice Chancellor* de la universidad fueron el acuerdo de la firma de un contrato local con unas condiciones económicas adecuadas a mi trayectoria profesional y académica, una propuesta de participación en la gestión de la escuela de lenguas vernáculas que se esperaba inaugurar en un corto periodo de tiempo y la apertura de dos clases de español en el campus de Kanifing. El Dr. Kah siempre mostró su apoyo incondicional al programa de difusión lingüística del español en la Universidad de Gambia, sin embargo, los continuos obstáculos que surgían para su desarrollo influyeron negativamente en la consolidación del mismo en el currículo académico de la universidad. Las conversaciones frecuentes con el *Chair* del departamento de Ciencias Sociales también se han tenido en cuenta en el

desarrollo de las conclusiones de este estudio y de las propuestas que se exponen en el sexto capítulo.

Una conclusión común a la que llegué después de todos los encuentros con los participantes en las entrevistas que realicé entre 2012 y 2014 fue su interés genuino para que la difusión lingüística del español continuara en la Universidad de Gambia y su preocupación por la falta de recursos tanto económicos como materiales para contratar, cuando yo ya no estuviera, a un profesor de ELE cualificado.

En total se realizaron ciento nueve entrevistas personales entre septiembre de 2011 y febrero de 2014 y una, durante 2015, tal y como se observa en la tabla 11.

Informantes	Fechas	Nº de entrevistas	Duración (min)	Lugar	Idioma
Estudiantes	12/2011-5/2013	83+ 50*	20-30	UG	Inglés
Profesores universitarios gambianos	2/2/2012 5/5/2012 6/9/2013 10/4/2013 25/2/2014	5	30	UG Cafetería	Inglés
Profesores universitarios españoles	10/9/2014 12/5/2015	2	30	Skype	español
Profesores escuelas	10/10/2012 20/3/2013 26/2/2014	6	45-60	Escuela	Inglés
Miembro del cuerpo político	29/11/2012 28/04/2013	2	60	Banjul	Inglés
Vice Chancellor	15/9/2011-7/3/2014	10	60 min	Brikama	Inglés
Director EDENIC	10/5/2012	1	30 min	EDENIC Kanifing	Inglés
Director ETH	28/2/2014	1	90min	ETH Kanifing	Español
Total entrevistas		110 +50*			

TABLA 11. Información sobre las entrevistas realizadas entre 2011-2014

*Entrevistas informales en los pasillos o el comedor

4.4.3. CUESTIONARIOS REALIZADOS POR ALUMNOS Y PROFESORES

Los cuestionarios son una técnica de elicitación de información que se utiliza para recoger y cuantificar datos de una investigación. En el ámbito educativo se usan con frecuencia porque son una herramienta de fácil distribución y contribuye a la obtención de datos útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno (Bizquerra, 2004: 233). Este método de investigación permite recoger información relativa a la investigación de un grupo diverso de individuos con el objetivo de poder obtener datos significativos para el desarrollo del trabajo de investigación.

El proceso de diseño de una encuesta es determinante para que los datos recogidos sean significativos. La creación de esta herramienta requiere de la definición previa de los objetivos que se intentan alcanzar con el proyecto investigador, partiendo de este conocimiento, el investigador ha de plantearse cuáles son las características de los informantes que realizarán la encuesta, entre las que cabe mencionar factores personales como el género y la edad y factores socioeconómicos, como su nivel académico, entre otros. Una encuesta bien diseñada nos ayuda a conocer las características específicas de los encuestados, puesto que facilita la obtención de datos particulares a un grupo determinado de informantes, es decir, nos permite detectar las variables relevantes a nuestro estudio.

Es indispensable definir las características de la muestra porque una selección inadecuada puede poner en peligro la veracidad y fiabilidad de los resultados de la investigación. Es fundamental realizar una reflexión pausada sobre la selección y validación de las variables puesto que determinan los valores que son objeto de estudio (Casas *et al.*, 2003: 526), además de que nos sirven de guía para elaborar el cuestionario. Este método trata de traducir las variables de la investigación en preguntas precisas que diluciden información relevante a nuestro trabajo y que posteriormente analizaremos.

Una vez definidas las características de los informantes y alineadas las preguntas a los objetivos globales de la investigación, nos disponemos a considerar el tamaño de la muestra para que sea representativa de la población objeto de estudio para poder, en un futuro, utilizar esta información en grupos de estudio similares. Para la presente investigación, inicialmente se planteó una muestra bastante elevada, en un principio se pretendía que todos los estudiantes de los cursos de ELE de la Universidad de Gambia y de otros idiomas completaran el cuestionario.

No obstante, fueron muchas las razones que plantearon un cambio en el tamaño de la muestra. La primera, directamente vinculada al contexto, está relacionada con los problemas logísticos para realizar fotocopias para todos los

aprendientes de la Universidad de Gambia, por otro lado, surgió la necesidad de diseñar varias encuestas dirigidas a diferentes participantes. Con la intención de buscar soluciones al problema de impresión y difusión de la encuesta, decidimos respaldarnos en los datos teóricos expuestos en el capítulo tres sobre la viabilidad de utilizar las TIC en el contexto subsahariano y apoyarnos en los resultados positivos del programa piloto para la difusión lingüística del español en la Universidad de Gambia que gira entorno a una propuesta curricular de enfoque híbrido. La fundamentación teórica avala la implementación de las TIC en la región subsahariana y la respuesta positiva a las actividades planteadas en el entorno virtual de aprendizaje condujeron al diseño de encuestas digitales para complementar las distribuidas en papel.

El diseño de estas encuesta se realizó con una herramienta gratuita de creación y difusión de encuestas digitales llamada *surveymonkey* y alojada en www.surveymonkey.com. Inicialmente, se optó por la versión gratuita, denominada plan básico, que permite crear y enviar encuestas en cualquier idioma y consultar los resultados tan pronto como se cumplimenta la encuesta. Este plan ofrece la posibilidad de diseñar encuestas de un máximo de diez preguntas y de recibir hasta cien respuestas por cada encuesta, pero no ofrece servicios de análisis de los resultados, a través del desarrollo de filtros y la creación de una gran variedad de gráficos dependiendo de las variables que queramos analizar. Por este motivo, y con el fin de facilitar y agilizar el proceso de recopilación y decodificación de datos optamos por acceder al *plan gold* que incluía herramientas que transformaban los datos, según las variables, en gráficos que representaban visualmente los resultados de la investigación. Ciertamente, la compra del servicio superior de esta plataforma nos dotó con las utilidades para efectuar una mejor recopilación, codificación y análisis de los resultados.

Como ya se ha mencionado, las encuestas se distribuyeron a través de la plataforma virtual de aprendizaje, pero también se ofreció la posibilidad de completarlas en papel. Para obtener los datos relevantes para esta investigación se crearon cinco encuestas entorno a tres áreas temáticas fundamentales: la implementación de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras en Gambia, la evaluación del programa de difusión lingüística del español en la UG y la posibilidad de expandir el programa a otros centros académicos.

En las líneas siguientes se van a presentar las encuestas que se utilizaron para este estudio, algunas en versión digital y otras en versión de documento convencional.

La primera encuesta se distribuyó entre sesenta y cinco estudiantes de español de la Universidad de Gambia durante el curso 2012-2013.

Encuesta TIC en clase de ELE en Gambia
<p>1. Gender</p> <p>a. Female</p> <p>b. Male</p> <p>2. Do you think that including new technologies in the teaching and learning of Spanish is beneficial?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>3. Do you feel more motivated to learn Spanish when new technologies are used in the process of teaching and learning?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>4. Would you like to have access to Internet during the Spanish classes?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>c. I do not mind</p> <p>5. Why using new technologies in the learning process is important to you? Organize the following options being 1 the most important to you and 4 the least. (All of them are important, what I want to know which one is the most important for you).</p> <p>a. I feel more motivated.</p> <p>b. I have access to real material in the language I am learning.</p> <p>c. I can meet other Spanish speakers and practice what I learn in class.</p> <p>d. I feel in charge of my learning process.</p> <p>6. Do you think that teachers can use new technologies to teach in an appropriate way?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>7. Do you think UTG is ready to include new technologies in the teaching and learning process daily?</p> <p>a. Yes</p> <p>b. No</p> <p>8. Please name some of the challenges UTG deals with to introduce New Technologies in the classroom. (1 to 3)</p> <p>9. Why is important for you to introduce new technologies in the process of teaching and learning?</p> <p>a. To learn faster.</p> <p>b. To stay more motivated.</p>

ENCUESTA 1. ¿Es posible implementar las TIC en las clases de ELE de UG?

La siguiente encuesta se diseñó con la herramienta digital *survey monkey* y estaba destinada también a los estudiantes de español de la UG, es muy similar a la presentada previamente, pero se realizaron varias modificaciones. Esta encuesta se envió a los estudiantes de español del curso 2013-2014 para que la completaran a

través de la plataforma virtual de aprendizaje. Los resultados no superaron las expectativas y solo cuarenta y tres informantes la completaron.

Use of Technology in UTG

Introduction

Please, help me to improve the teaching and learning experience at UTG by answering the 10 following questions about the use of Technology in UTG.

Gracias.

Profesora Leyre

*** 1. Do you think that including new technologies in the teaching and learning of Spanish or other Foreign Language class is beneficial?**

☐ Yes

☐ No

*** 2. Do you feel more motivated to learn Spanish or other foreign language when new technologies are used in the process of teaching and learning?**

☐ Yes

☐ No

*** 3. Would you like to have access to internet during the Spanish classes or other Foreign Language class?**

☐ Yes

☐ No

☐ I do not mind

*** 4. Why using new technologies in the learning process is important to you? Organize the following options being 1 the most important to you and 4 the least. (all of them are important, what I want to know is which one is the most important for you).**

I feel more motivated.

I have access to real material in the language I am learning.

I can meet other Spanish speakers and practice what I learn in class.

I feel in charge of my learning process.

*** 5. Do you think that UTG professors and lecturers can use new technologies effectively?**

☐ Yes

☐ No

*** 6. Do you think UTG is ready to include new technologies in the teaching and learning process daily?**

☐ Yes

☐ No

*** 7. Please name 3 challenges that UTG deals with to introduce New Technologies in the classroom.**

*** 8. Which of these new technologies are used in UTG?**

- ☐ Computers
- ☐ Internet
- ☐ Cellulars
- ☐ Tablets
- ☐ E-learning platform
- ☐ Facebook
- ☐ Twitter

*** 9. Which new technologies do you use in your daily life?**

- ☐ Computer
- ☐ Internet
- ☐ Tablet
- ☐ Cellulars
- ☐ E-learning platform
- ☐ Facebook
- ☐ Twitter

*** 10. Do you think that social networks, like Facebook and Twitter, help to improve your Spanish or other Foreign Language skills?**

- ☐ Yes
- ☐ No

Why?

ENCUESTA 2. Las TIC en UG

La codificación de estas encuestas facilitó datos sobre la motivación de los aprendientes para usar las TIC en el aula de ELE y su opinión sobre el papel que desempeñan estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El análisis de los datos obtenidos da a lugar a una serie de conclusiones que se materializan en la propuesta curricular presentada en el quinto capítulo. Esta propuesta se construye y fundamenta en los resultados obtenidos de los diferentes métodos de recogida de información utilizados a lo largo de esta investigación, puesto que su análisis nos permite definir las características que ha de tener un proyecto curricular de ELE en este contexto.

Para averiguar información sobre metodología de la enseñanza, características específicas de los aprendientes, como su género, su perfil lingüístico, su especialización universitaria y su motivación para estudiar español, se utilizaron las siguientes encuestas que se complementaron con entrevistas personales para profundizar sobre sus percepciones relacionadas a la enseñanza de lenguas

extranjeras y analizar el tipo de motivación por la que estudiaban español (intrínseca o extrínseca).

El siguiente cuestionario se diseñó a finales del curso académico 2011-2012 con el objetivo de averiguar datos específicos sobre los aprendientes de la Universidad de Gambia y los miembros de la comunidad académica. Asimismo, pretendía investigar qué opinión tienen los informantes sobre papel lingüístico que ocupa el español en el panorama internacional y, finalmente, trataba de conocer sus motivaciones para elegir esta lengua frente a las otras opciones que se ofrecen en el currículo académico de la UG.

La distribución del cuestionario se realizó a través del correo institucional y los informantes lo completaron en línea. La codificación y el análisis de los resultados ofrecieron información relevante al perfil del aprendiente de ELE de esta institución y se convirtieron en el punto de partida para conocer las características de los estudiantes que han formado parte del programa de ELE en la UG.

Spanish in UTG

1. Pick the right option:

☐ Male

☐ Female

Nationality

2. I am....

☐ 1st Year Student

☐ 2nd Year student

☐ 3rd Year student

☐ Faculty staff

☐ Administrative staff

3. How many of these languages do you speak? Choose as many as you speak.

☐ Wolof

☐ English

☐ Mandinga

☐ French

☐ Poular

☐ Arabic

☐ Serer

☐ Portuguese

☐ Djola

Other (please specify)

4. Do you think is positive for The University of The Gambia to offer Spanish Language courses?

☐ Yes

☐ No

Why? Give one reason, please.

Spanish in UTG

For students only (if you are a member of staff jump to question 9)

These questions are to be answered by students only.

5. What are your motivations to study Spanish?

☐ It's easier than French.

☐ It's easier than Arabic.

☐ I like Spanish football league.

☐ I want to know more about Spanish culture.

☐ I want to travel to Spain.

☐ I will get a better job once I graduate.

☐ Many Spanish tourists come to The Gambia.

☐ I want to become a Spanish teacher.

Other (please specify)

6. If you have completed the credits for foreign language and the university grants you the chance to take Spanish as an elective, would you take it?

☐ Yes

☐ No

7. According to your personal opinion, organize these languages considering their importance in the world. 1 being the most important and 5 the least.

...	Spanish
...	French
...	Chinese
...	Arabic
...	English

8. Would you like to take SPA101 next semester?

- ☐ Yes
☐ No

If you took SPA101, Do you want to take SPA102?

For academic and administrative staff only.

The following questions are only to be answered by staff.

9. Have you ever studied Spanish before?

- ☐ Yes
☐ No

ENCUESTA 3. Perfil del aprendiente de ELE en UG

En esta encuesta que acabamos de mostrar se distingue entre aprendientes y no aprendientes para poder obtener datos más concretos sobre la opinión de toda la comunidad académica sobre la inclusión y continuidad del español en el currículo de la UG. Este cuestionario se distribuyó durante dos cursos académicos 2011-2012 y 2012- 2013, el primer curso la completaron sesenta y siete informantes y en 2012- 2013, sesenta y cinco. En 2014 se diseñó otra encuesta similar, pero con algunas modificaciones, tal y como se aprecia a continuación, la completaron cuarenta y tres informantes. Durante el último curso incluido en este trabajo de investigación (2014-2015) la completaron treinta y siete informantes.

Spanish in UTG 2014

1. Pick the right option:

- ☐ Male
☐ Female

Nationality

2. I am....

- ☐ 1st Year Student
☐ 2nd Year student
☐ 3rd Year student
☐ Faculty staff
☐ Administrative staff

My mother tongue language is...

3. For students: What language(s) do you study at UTG?

For staff: What language course would you like to do, if it was free for staff?

- ☐ French
☐ Arabic
☐ Spanish
☐ English
☐ Chinese

What's the highest language level you have completed? SPA 102? FRENCH103? ARABIC103?...

4. How many of these languages do you speak? Choose as many as you speak.

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Wolof | <input type="checkbox"/> English |
| <input type="checkbox"/> Mandinga | <input type="checkbox"/> French |
| <input type="checkbox"/> Poular | <input type="checkbox"/> Arabic |
| <input type="checkbox"/> Serer | <input type="checkbox"/> Portuguese |
| <input type="checkbox"/> Djola | |

Other (please specify)

5. To which faculty/school do you belong to?

- ☐ Agriculture & Environmental Science
- ☐ Engineering & Architecture
- ☐ Arts & Sciences (Humanities Social Sciences)
- ☐ Arts & Sciences (Physical & Natural Sciences)
- ☐ Business and Public Administration
- ☐ Education
- ☐ IT & Communications
- ☐ Law
- ☐ Medicine & Allied Health Sciences (Medicine)
- ☐ Medicine & Allied Health Sciences (Nursing)
- ☐ Medicine & Allied Health Sciences (Public Health)
- ☐ Graduate Studies & Research

What's your major?

6. What are your motivations to study Spanish?

- ☐ It's easier than French.
- ☐ It's easier than Arabic.
- ☐ I like Spanish football league.
- ☐ I want to know more about Spanish culture.
- ☐ I want to travel to Spain.
- ☐ I will get a better job once I graduate.
- ☐ Many Spanish tourists come to The Gambia.
- ☐ I want to become a Spanish teacher.

Other (please specify)

**7. For students: If UTG, in the future, offers a major in Spanish, would you be interested in doing it?
For staff: Do you think it could be interesting for students to offer a major in Spanish in the future?**

- ☐ Yes
- ☐ No

Why? Give one reason, please.

8. According to your personal opinion, organize these languages considering their importance in the world. 1 being the most important and 5 the least.

.. ..	Spanish
.. ..	French
.. ..	Chinese
.. ..	Arabic
.. ..	English

9. Choose the Spanish courses that you have completed or you would like to complete.

☐ SPA101

☐ SPA102

Do you think UTG should offer SPA103? Why?

10. Do you think is positive for The University of The Gambia to offer Spanish Language courses?

☐ Yes

☐ No

Why? Give one reason, please.

ENCUESTA 3.1. Perfil del aprendiz de ELE en UG

Las dos encuestas arrojaron información relevante para esta investigación que se complementó con las entrevistas personales y las observaciones en el aula que se llevaron a cabo desde el comienzo de este trabajo doctoral.

Es preciso mencionar que también se distribuyó un cuestionario en línea (Anexo 4) para evaluar los cursos de ELE en la UG, el análisis de los resultados se convirtió en una herramienta fundamental para realizar modificaciones en el proyecto curricular. Por último, con el propósito de descubrir si otras escuelas estaban interesadas en impartir español, se diseñó el quinto cuestionario que forma parte de esta investigación (Anexo 5). Desafortunadamente, solo cuatro escuelas lo completaron, pero los datos fueron contundentes: todos los centros estaban interesados en incluir la asignatura de español en su currículo, sin embargo, la falta de profesorado y de presupuesto impedían la consecución de este objetivo.

En total doscientos veinte informantes completaron las encuestas que integran esta investigación doctoral.

4.4.4. OBSERVACIÓN EN EL AULA

El método de observación en el aula es un instrumento de investigación que puede realizarse a través de diferentes herramientas, entre las que podemos destacar las notas de campo, los informes de clase, los diarios y las grabaciones, entre muchos otros. Galindo apunta que uno de los métodos de observación más utilizados es la

grabación de audio o vídeo (Galindo, 2010: 211). Sin embargo, se requiere de una infraestructura y el acceso a unos recursos tecnológicos que en Gambia no están disponibles, por lo que la elección de este método no es viable en el contexto gambiano. Además, la presencia de una cámara grabando la interacción de aprendientes y docente puede influir en el desarrollo habitual del proceso de enseñanza y aprendizaje, por todo esto, tal y como señala Galindo:

Las grabaciones audiovisuales son instrumentos poderosos para aguzar la competencia auto-reflexiva del profesor, pues lo enfrentan a una visión fiel de lo que sucede en la clase. Sin embargo, tienen un ámbito limitado, pues su ubicación en la clase condiciona la perspectiva. (Galindo, 2010: 212)

Dadas las características contextuales donde se realiza la investigación doctoral, consideramos que este método de observación no es apropiado, por lo que nos planteamos otras alternativas. Durante el curso de posgrado que realicé entre 2009 y 2010 en la Universidad de las Indias Occidentales titulado *Postgraduate Certificate in University Teaching and Learning*, uno de los proyectos que tuvimos que completar fue el diseño de un diario de clase.

En este documento teníamos que recoger nuestras reflexiones antes, durante y al finalizar las sesiones que impartíamos con el objetivo de: detectar problemas potenciales y poder actuar antes de que se agravaran, averiguar qué estrategias metodológicas favorecían el aprendizaje, descifrar qué actividades motivaban más la participación e interacción entre ellos y averiguar cuáles eran nuestras flaquezas para poder mejorarlas. Esta estrategia aportó datos importantes que me permitieron reflexionar sobre mi labor como docente y realizar cambios significativos en el proceso de enseñanza. Los resultados que obtuve al implementar este método de investigación etnográfico fueron muy positivos y objetivos, por lo que decidí que esta estrategia podría ser útil en el contexto gambiano, pues no requería de infraestructuras de alto coste ni de una logística complicada.

Para dotar de una estructura lógica a las notas que tomaba en clase, decidí combinar esta herramienta con las fichas de observación de aula que había utilizado en varios contextos académicos previamente y que me habían servido para obtener información valiosa, concreta y de forma organizada. La primera vez que estuve expuesta al método de observación directa fue en Inglaterra, allí empecé mi labor docente en el año 2000 y debido a mi escasa experiencia, se me informó de que dos veces al mes tendría la visita del jefe del departamento de lenguas extranjeras para observar cómo me desenvolvía en el aula. Tras las dos observaciones mensuales,

asistía a una reunión con mi superior donde me explicaba cómo habían ido las visitas y me entregaba un informe. El siguiente puesto laboral fue en una escuela internacional en Kent, allí también se utilizaba esta herramienta para evaluar al equipo docente. En 2003 comencé a trabajar en una escuela pública en el sur del Bronx, en Nueva York, en este centro todos los profesores teníamos cinco observaciones al año, tres programadas y dos que se realizaban sin previo aviso. Si un docente tenía dos observaciones negativas podía suponer la pérdida de la plaza. Además de recibir las vistas del director, jefe de estudios o el coordinador del departamento, teníamos que realizar dos observaciones informales a dos compañeros durante el año académico.

Durante los dos años que trabajé en este instituto tuve la suerte de realizar una gran variedad de cursos de formación para profesores y cabe destacar varios cursos en los que nos formaron para realizar observaciones de aula. Considero necesario mencionar que la oportunidad que he tenido de estar expuesta a esta herramienta supuso experimentar en primera persona los beneficios que podía traer a la investigación etnográfica y al campo del *Action Research*. De 2005 a 2008 trabajé en la escuela de Naciones Unidas, donde también continué mi formación como docente asistiendo a congresos y cursos de desarrollo profesional y, de nuevo, se utilizó la observación en el aula para evaluar mis habilidades docentes. En la actualidad trabajo en la Universidad de Mahidol, en Tailandia, en este centro cada miembro del departamento tiene que realizar una observación de aula al año a otro compañero para luego completar un informe que se utiliza, junto con otras herramientas, para evaluar al docente anualmente.

La ficha de observación era diferente en cada uno de los centros y se organizaba según los objetivos que el observador quería lograr. En la escuela del sur del Bronx, el formulario era similar a un cuestionario con un apartado para escribir comentarios. En la escuela de Naciones Unidas se redactaba un informe de la observación que incluía cómo estaba organizada el aula espacialmente y una temporalización de los eventos transcurridos en la clase. Mientras que en el centro donde trabajo en la actualidad se utiliza el documento formado de cinco preguntas y un espacio para escribir comentarios. Para esta investigación diseñé una ficha de observación general que modificaba según el aspecto concreto que estaba observando.

El hecho de que la observación la realizara yo supuso una ventaja para el desarrollo normal de las sesiones de clase. Los estudiantes sabían que estaba realizando mi trabajo de investigación doctoral y que el tema giraba entorno a la

presencia lingüística del español en Gambia, no conocían aspectos más concretos como por ejemplo, que estábamos evaluando si la implementación de las TIC podía favorecer la continuidad del programa de español y si la metodología para la didáctica de lenguas extranjeras presente en el contexto era efectiva. Muchos estudiantes reconocieron estar orgullosos de formar parte de este trabajo doctoral y sus contribuciones fueron determinantes para la elaboración de esta investigación.

Se ha mencionado anteriormente que combiné dos métodos etnográficos de recogida de datos para realizar las observaciones, decidí recopilar los datos en un diario de clase que recogía la información de cada sesión y las notas referentes a las observaciones según el modelo de ficha que diseñé. Para ello, anotaba en mi diario las diferentes secciones de la ficha de observación y los comentarios para cada apartado. La ficha estaba organizada en tres secciones: datos de la clase, tema a observar y resumen. A continuación muestro un ejemplo:

Fecha:
Clase:
Nivel:
Duración:
Tema a observar: Reacción a la propuesta de trabajo en grupos.
Inicio:
Desarrollo:
Reacciones:
Incidencias:
Resumen:

FICHA DE OBSERVACIÓN 1. Reacción al trabajo cooperativo

El objetivo de esta ficha era valorar cómo se sentían los estudiantes trabajando en grupos, es decir, realizando trabajo cooperativo, puesto que se había observado que no estaban expuestos a este tipo de actividades. Las fichas no eran muy extensas e intentaba completarlas con las palabras más significativas para no ralentizar el ritmo de la clase, una vez terminada la sesión, las ampliaba.

Galindo (2010: 265) nos recuerda que Ruth Wajnard afirma que la observación no es un procedimiento intuitivo, mas una habilidad que puede mejorarse con la práctica, y también nos ofrece un dato curioso, ya que Wajnard en su libro nunca plantea la opción de que el observador sea el investigador como ocurre en este trabajo (Galindo, 2010: 220). Cabe señalar que hemos utilizado dos tipos de observaciones: la realizada en las clases de ELE de la universidad de Gambia y las llevadas a cabo en otros centros.

En las realizadas en otros centros, mi papel era de observador únicamente, no impartía las clases, aunque trataba de posicionarme de tal forma que no interfiriera en el desarrollo de las sesiones. Por ejemplo, de las veinte visitas que realicé a la escuela de ciclo medio de Brikama donde uno de mis estudiantes era profesor, en algunas ocasiones me senté en una mesa y observé en silencio sin participar. En otras, y con el consentimiento del profesor, realizaba un papel más activo o como un “estudiante más” o como asistente del profesor. Las visitas a esta escuela fueron determinantes para el desarrollo de este estudio puesto que los resultados obtenidos respaldan la hipótesis de introducir la formación lingüística en español en el currículo escolar gambiano. Sin embargo, hay que recordar que solo dos escuelas formaron parte de este proyecto piloto, por lo que sería necesario ampliar el número de escuelas participantes para conseguir cifras todavía más sólidas que fundamenten la propuesta de inclusión del español en el sistema educativo gambiano.

Este método junto con las encuestas y las entrevistas personales son los tres métodos de obtención de datos utilizados en esta investigación doctoral. Previamente, hemos destacado la importancia de la triangulación en investigaciones de corte cualitativo, es decir, es indispensable tener al menos dos perspectivas del mismo fenómeno para obtener una imagen adecuada (Galindo, 2010: 212). Esta estrategia también es importante en las investigaciones etnográficas porque es una realidad que “los informantes tienden a percibir los fenómenos de acuerdo al filtro de sus ideas, opiniones y creencias” (Lancho, 2010: 3), por lo que la aplicación de esta herramienta aumenta la validez y fiabilidad de los resultados (Madrid, Pueyo y Hockly, 2009: 47). Para obtener resultados fiables hemos cruzado la información obtenida en las encuestas, con la de las observaciones y las entrevistas a los diferentes miembros de la comunidad académica. El objetivo final de la triangulación es garantizar la fiabilidad de las conclusiones que se presentan en este estudio, y la observación en el aula ofrece la oportunidad de comprobar si las afirmaciones realizadas en las encuestas y las entrevistas personales se ponen en práctica en el escenario docente.

Una vez descrito el paradigma que subyace a esta investigación, el proceso de selección del marco teórico, el cronograma y los métodos utilizados para la recogida de información útil, describiremos las características concretas de la misma en el siguiente apartado.

4.5. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO GAMBIANO

La investigación presentada en este trabajo doctoral es de corte etnográfico, cualitativo y con rasgos de la investigación en acción. En las líneas previas, hemos recordado los objetivos de este trabajo, también hemos descrito con detalle las características metodológicas así como los métodos implementados para la obtención de datos. En esta sección describimos las características contextuales (4.4.1.), las características de los participantes, de los centros donde se ha llevado a cabo la investigación (4.4.2.) y el proceso de análisis de los resultados (4.4.3.).

4.5.1. CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES

La descripción del contexto es determinante para una investigación etnográfica, por lo que parte del segundo capítulo profundiza en las características contextuales donde se realiza este trabajo doctoral. Sin embargo, dado que nos encontramos en el capítulo que describe la metodología y los métodos de esta investigación, resumiremos la información del capítulo dos en estas líneas.

El groso de este trabajo se desarrolla en el país más pequeño de África: Gambia. Geográficamente se encuentra enclavado en Senegal, a excepción de la zona más occidental que limita con el Océano Atlántico. Los datos del último censo del país recogen un crecimiento paulatino de la demografía y documentan 1.882.450 habitantes (The Gambia Bureau of Statistics, 2013: 5). En lo que se refiere al nivel de pobreza, el Informe sobre Desarrollo Humano de Naciones Unidas de 2015 posiciona a Gambia entre los países más pobres del mundo, asimismo, declara que el índice de analfabetismo alcanza casi a la mitad de la población y que la media de escolarización no llega a los tres años (Jahan, 2015: 210)

En el ámbito político, Gambia está liderada por el presidente Yahya Jammeh que accedió al poder en 1994 a través de un golpe de estado. Desde su llegada, muchas han sido las denuncias de organizaciones internacionales por la ruptura continua de los derechos humanos en las fronteras gambianas⁴¹. A pesar de este régimen dictatorial, cabe destacar que el presidente de Gambia ha demostrado intenciones positivas para la mejora del sistema educativo, aunque algunas de sus propuestas, como la eliminación del uso de la lengua colonial, puede afectar negativamente al futuro de sus escolares y su nación.

⁴¹ Las más recientes en abril de 2016 en las que se acusa al gobierno gambiano de matar presuntamente a varios manifestantes que participaban en protestas pacíficas por conseguir unas elecciones transparentes en 2016.

Como podemos apreciar, la investigación se desarrolla en un contexto con recursos económicos, infraestructurales, tecnológicos y humanos limitados, por lo que su análisis profundo facilitará la propuesta de soluciones adecuadas y alineadas al entorno. Conocer las características globales del lugar donde se implementa una investigación es fundamental, porque, tal y como se ha explicado en secciones anteriores, el contexto determina la selección de objetivos, contenidos, enfoque metodológico, materiales y recursos tecnológicos. Un análisis de las macroestructuras sociopolíticas no es suficiente, dado que ofrece exclusivamente una visión global, sin embargo, para obtener datos fiables y precisos se recomienda considerar las microestructuras que construyen el contexto para conocer con precisión las características de los escenarios donde se desarrolla el trabajo.

4.5.2. DESCRIPCIÓN DE LOS CENTROS QUE HAN PARTICIPADO

Al comienzo de esta investigación se planteó observar, exclusivamente, la evolución del programa de difusión lingüística del español en la UG, sin embargo, los resultados obtenidos del trabajo de campo ampliaron los escenarios educativos a otros contextos donde se comenzaba a enseñar ELE. En total describiremos cuatro instituciones públicas y una privada donde se estudio el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua cervantina.

4.5.2.1. LA UNIVERSIDAD DE GAMBIA

La UG es el lugar donde se inició esta investigación. Este centro universitario se fundó en 1999 y desde esta fecha las matrículas ascienden paulatinamente. Al llegar en 2011, la universidad estaba organizada en tres campus: Campus de Brikama, Campus de Kanifing y Campus de Banjul, en 2012 se inauguró el Campus de Faraba-Banta subvencionado por el gobierno taiwanés.

Las instalaciones de los cuatro campus son básicas, pero funcionales. En lo que se refiere al acceso a Internet a través de redes inalámbricas, podemos afirmar que al comienzo de esta investigación se estaba trabajando en la creación de una red accesible a todos los miembros de la comunidad en los cuatro campus. Dos años después, en 2013, era posible utilizar la red inalámbrica, pero con algunas dificultades. Sin embargo, existía otra alternativa para conectarse a Internet, nos referimos a los paquetes de datos que ofrecen las compañías telefónicas, cuyo coste es asequible y su funcionamiento óptimo.

Las clases de español comenzaron a impartirse, con recursos limitados, en el campus de Brikama en 2011 y a partir de 2012 en Kanifing. No disponíamos de materiales específicos para la enseñanza de ELE, ni de materiales tecnológicos para implementar el uso de las TIC, no obstante, durante el desarrollo de esta

investigación se superaron los obstáculos que surgieron y se logró tanto disponer de materiales didácticos como utilizar las TIC, casi a diario, en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Gambia.

Alrededor de 300 estudiantes asistieron a las clases de ELE desde el comienzo de esta investigación en septiembre 2011 hasta su finalización que coincidió con el término del curso académico de 2015, tal y como se documenta en las líneas de este estudio.

4.5.2.2. ESCUELA DE CICLO BÁSICO EN BRIKAMA (BASIC EDUCATION)

Esta escuela denominada en inglés *Basic-Cycle School* está situada a las afueras de Brikama, a unos 8 km del campus de la UG en esta localidad. Es una escuela concertada y dirigida por un grupo de monjas de la congregación *Marie Rivier*. Los estudiantes asisten a este centro para completar nueve años de formación obligatoria del sistema educativo gambiano (de primero a noveno grado), en la figura 12 corresponde a la sección denominada *Lower and Upper Basic Education*. El español se enseña a partir del sexto grado hasta el octavo como asignatura no computable en las notas finales pero obligatoria para todos los estudiantes.

Type of school	Level		Legal age	grade
Nursery (private, public, madrassa)	Early childhood Development		3 4 5 6	
Basic Education				
Lower Basic School & Basic Cycle School (private, public, grant aided, madrassa)	Lower Basic Education		7	1
			8	2
			9	3
			10	4
			11	5
			12	6
Upper Basic School & Basic Cycle School (private, public, grant aided, madrassa)	Upper Basic Education		13	7
			14	8
			15	9
Senior Secondary (private, public, grant aided, madrassa)	Senior Secondary Education	Vocational Education and Training	16	10
			17	11
			18	12

FIGURA 12. Organización del sistema educativo de Gambia

En este centro se realizaron visitas continuas, que se complementaron con la formación del profesor, siendo este el primer profesor cualificado y formado durante el transcurso de esta investigación. En el apartado 6.2.4. del sexto capítulo se enumeran las características del programa de formación y se explica cómo su implementación puede, en el futuro, favorecer la difusión lingüística del español en el territorio gambiano.

Desde el comienzo del programa de español en el curso académico 2011-2012 hasta finales del curso 2014-2015, un total de 657 estudiantes han asistido a los cursos de español impartidos por el profesor que recibió formación como parte de esta investigación doctoral.

4.5.2.3. ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (SENIOR SECONDARY EDUCATION)

El segundo centro escolar donde se puso en marcha el programa piloto de inclusión del español en el currículo académico de las escuelas de Gambia fue un centro concertado también, en este caso dirigido por clérigos de la orden de San Vicente. Nos encontramos con una escuela de secundaria que cubre la formación desde los 16 a los 18 años, si hacemos referencia a la figura 12 este periodo de formación se denomina: *Senior Secondary Education*.

El profesor que impartía las clases en esta escuela no recibió ninguna formación en la enseñanza de ELE, no obstante, su conocimiento de francés y el hecho de ser competente en varias de las lenguas vernáculas le facilitó la tarea de aprender español. Por motivos de logística fue imposible entrevistar personalmente a este profesor, pero sí que intercambiamos varios correos electrónicos con él que facilitaron la documentación de información para esta investigación.

El profesor utilizaba el manual “Dime uno” (de la editorial D C Heath & Co., 1997) y su método de enseñanza giraba entorno a las premisas del método tradicional o también conocido como gramática-traducción. Cuando supimos de la existencia de su proyecto individual, quisimos contribuir con su labor compartiendo con él, a través del maestro de la escuela anterior, los materiales que utilizábamos en la UG. Asimismo, se le hizo llegar material escolar básico para sus estudiantes. El profesor de la escuela de ciclo medio sirvió de nexo de unión para monitorear el progreso del programa lingüístico de español en este centro concertado y conseguir las cifras actualizadas de los aprendientes que asistían a estas clases.

Ciertamente, las cifras arrojan el éxito conseguido por este profesor desde que comenzó su programa, también el 2011, ya que casi un millar de estudiantes se

vieron favorecidos por las clases de ELE en este centro. Las cifras exactas facilitadas por este profesor computan un total de 834 estudiantes entre 2011 y 2015.

4.5.2.4. ESCUELA DE TURISMO Y HOSTELERÍA

Gambia Tourism and Hospitality Institute o La Escuela de Turismo y Hostelería (ETH), término que utilizaremos en adelante, es una de las instituciones de formación profesional a nivel terciario más consolidadas del país cuyo fin es habilitar a los estudiantes con las herramientas necesarias para acceder al ámbito laboral del turismo y la hostelería.

Inicialmente, este centro se conocía como *The Gambia Hotel School* y su creación surgió como resultado de un acuerdo de colaboración entre el gobierno alemán, el Banco Mundial y Gambia. Desde los comienzos, el Ministerio de Turismo y Cultura apoyó su establecimiento, dado que el crecimiento de los visitantes a este territorio requería de mejores infraestructuras hosteleras y, por supuesto, de mano de obra cualificada para dar el servicio que los turistas demandan.

Desde su inauguración en 1981, este centro académico se ha beneficiado de colaboraciones internacionales para mejorar sus instalaciones. Entre 2009 y 2012 se llevó a cabo una remodelación y ampliación de las infraestructuras subvencionada por el Banco Mundial y la AECID. Si bien, las reformas afectaron a las estructuras físicas de la escuela, también se notó su impacto en la organización académica, diseño curricular y equipo directivo. En 2014, accedió al cargo directivo Juan José Cárdenes, de nacionalidad española, responsable de codirigir la institución junto con sus colaboradores gambianos.

El sector del turismo gambiano se considera como uno de los pilares de la economía del país después de la agricultura. Por este motivo, esta institución amplió su oferta académica hasta diseñar un currículo de más de 200 cursos con el fin de dotar a sus aprendientes con todas las habilidades necesarias para cubrir las necesidades hosteleras del país. Durante el curso académico 2013-2014, se consultó la página web de este centro y se apreció que promulgaba la importancia del aprendizaje de otras lenguas extranjeras en el ámbito del turismo, de hecho, según la información plasmada afirmaba ofrecer clases en español, francés, inglés y alemán. Sin embargo, tras la entrevista realizada con el director del centro en febrero de 2014 se apreció que el programa de lenguas extranjeras no incluía el español. Por este motivo, y teniendo en cuenta los objetivos de esta investigación, se diseñó una propuesta de colaboración con este centro académico que se materializó en la firma de un *Memorandum of Understanding* o Acuerdo de Colaboración en marzo del mismo año (Anexo 6).

Este documento de colaboración entre el proyecto de difusión lingüística del español liderado por la autora de este trabajo y la Escuela de Turismo y Hostelería pretendía encontrar una alternativa viable para la enseñanza de ELE en este centro y, de esta forma, asegurar una formación integral de los aprendientes. El acuerdo consistía en que nosotros facilitábamos un profesor cualificado del programa de prácticas, creado previamente para asegurar la presencia lingüística del español en Gambia, mientras que la Escuela de Turismo y Hostelería se comprometía, entre otras cosas, a ceder un aula para la formación lingüística del español, encargarse de la matriculación de los estudiantes y colaborar con la comercialización de los cursos. Las condiciones de este proyecto se plasmaron en un convenio de colaboración que se resumían en las siguientes cláusulas:

- 1.- GTHI cede un aula para la formación de español
- 2.- GTHI se ocupa del proceso de matriculación
- 3.- GTHI colabora en el proceso de comercialización
- 4.- Los precios por cursos de 2,5 horas semanales se fijan en 1.000,00 DM mensuales, con un descuento del 40% para estudiantes de cualquier centro de formación y del 60% para estudiantes y antiguos estudiantes de la Escuela de Turismo y Hostelería.
- 5.- La asociación se compromete a impartir clases, siempre que haya alumnos interesados, de manera continua durante todo el año excepto en Agosto.
- 6.- Los certificados de los cursos se emiten por ambas instituciones.
- 7.- Los cursos a medida para la industria en el ámbito hotelero los comercializa GTHI y se presupuestan de forma conjunta con la asociación, quien recibirá la parte acordada.
- 8.- De los cobros mensuales de los cursos regulares impartidos la asociación se quedará con el 100% hasta llegar a los 15.000,00 DM para cubrir los gastos de profesor y otros. A partir de esta facturación GTHI se quedará con el 65% y la Asociación con el 35%.
- 9.- Los profesores que impartan cursos tendrán cubierto su desayuno y almuerzo en el GTHI, los días que impartan clases, siempre y cuando el servicio de restaurante esté abierto.
- 10.- La asociación ofrecerá con carácter regular los siguientes cursos: Español básico, Español para Bares y Restaurantes, Español para el área de recepción, Español para el área de pisos y español para el área de cocina. Los temarios serán proporcionados por el GTHI y actualizados regularmente.

La responsable de impartir estas clases era una profesora española cualificada para la enseñanza de ELE. Su dedicación y motivación fueron fundamentales para poder cumplir con los objetivos curriculares. Inicialmente, su labor era impartir diez horas a la semana de formación lingüística, sin embargo, según los informes recibidos de la escuela duplicó este pronóstico. Además de enseñar español, se

encargaba de difundir el proyecto lingüístico en Gambia con el objetivo de encontrar más estudiantes para los cursos, ya que estaban disponibles no solo para los estudiantes de la escuela, sino para cualquier persona que estuviera interesada. Cabe aclarar que los estudiantes del centro recibían descuentos en las tasas académicas de los cursos de español, mientras que los interesados que no formaban parte de la escuela tenían que pagar las cuotas completas.

La Escuela de Turismo y Hostelería de Gambia contaba con infraestructuras óptimas para desarrollar el programa lingüístico del español, un currículo actualizado que comprendía la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras para el ámbito del turismo y un renovado equipo humano cuyo objetivo era convertir este centro en una institución de referencia. Sin embargo, las carencias económicas truncaron de nuevo el proyecto de difusión lingüística del español. La falta de apoyo económico de la Escuela de Turismo y Hostelería junto con los problemas para costear las matrículas supuso la cancelación del acuerdo de cooperación en 2015.

4.5.2.5. ACADEMIA DE IDIOMAS EDENIC

Aunque la presencia del español en esta academia privada de idiomas es muy reducida, consideramos que es relevante para nuestra investigación, por cuanto que demuestra que existe interés y demanda por aprender esta lengua tanto a nivel de educación reglada como no.

Se tuvo constancia de este centro de idiomas a través de unas conversaciones informales con un funcionario gambiano que trabajaba en la oficina diplomática de España en Gambia, cuando nos encontrábamos completando el TFM. En marzo de 2012, descubrimos que este funcionario trabajaba en una escuela de idiomas impartiendo español a un grupo de seis estudiantes. Sorprendidos ante esta averiguación, formalizamos una cita con el director de este centro de idiomas.

La Academia EDENIC se encuentra localizada en uno de los centros neurálgicos del país, la zona de Kanifing, en una calle que conecta con la Avenida Kairaba, lugar donde tiene la sede la Embajada americana, la Alianza Francesa y muchos bancos y negocios. Se trata de una situación estratégica y muchos de sus clientes son estudiantes del campus de Kanifing que se encuentra relativamente cerca, también acuden extranjeros para aprender inglés. Las tasas son bastante accesibles para los extranjeros y, aunque son reducidas, no todos los gambianos pueden sufragar los costes. Un curso de inglés de cuatro meses cuesta 3.000 dalasi, unos 75 euros, por siete horas y media de clase a la semana, lo que hace un total de 120 horas lectivas.

El profesor de español nos informó de las motivaciones que movían a sus estudiantes a aprender la lengua de Cervantes, entre las que caben destacar, tal y como se explicó en el apartado 2.3.5.4., el reagrupamiento familiar, la solicitud del visado o la posibilidad de trabajar para algún español residente en Gambia. También observamos que el profesor no disponía de materiales y que el nivel general del grupo oscilaba entre el A1 y el A2, por lo que le ofrecimos los materiales que utilizamos en la UG.

Este centro dispone de unas infraestructuras muy básicas, pero suficientes para la enseñanza de lenguas extranjeras, de nuevo nos encontramos con el obstáculo económico que dificulta el desarrollo del programa de difusión lingüística del español, así lo notificaron algunos estudiantes que debido al coste de los cursos no podían matricularse.

Para concluir esta sección cuyo objetivo es describir las características de los informantes y de los contextos donde ha transcurrido esta investigación, recapitulamos lo expuesto previamente. En primer lugar mencionaremos que hay cinco tipos de informantes: por un lado, los aprendientes de ELE que han asistido a las clases de la UG, los de la ETH, de la Academia EDENIC y de los dos centros escolares. Por otro lado, los aprendientes de la UG que han completado los cuestionarios y las entrevistas.

Otro grupo lo integra los cinco profesores de español, tres gambianos y dos españoles que han participado en este estudio y que han impartido clases en dos escuelas concertadas gambianas, la Academia EDENIC, en la UG y en la ETH. Los dos últimos grupos los constituyen los responsables de la UG y del MOBSE y, el último, lo conforma los directores la Academia EDENIC y de la ETH.

En segundo lugar, podemos afirmar que un total de mil ochocientos treinta y seis estudiantes han podido asistir a las clases de español impartidas en los centros adscritos a esta investigación y ciento ochenta y siete han participado activamente a través de la realización de encuestas y entrevistas.

Por otro lado, se han realizado ciento diez entrevistas: ochenta y tres a estudiantes, trece a profesores (gambianos y españoles), dos a un miembro de ministerio de educación, diez al vicedecano de la UG, una al director de la ETH y una al director de la Academia EDENIC.

	Profesores informantes	Estudiantes Participantes	Estudiantes informantes (incluye encuestas y entrevistas)	Miembros del sistema educativo Gambiano	Directores de Centro
Gambianos	3	1836	212	3	1
Espanoles	2	0	0	0	1
Total	5	1836	212	3	2

TABLA 12. Informantes de la presente investigación

Esta investigación se ha centrado en la observación directa, el groso de las observaciones lo constituyen doscientas ochenta horas de observación de aula. Del total, doscientas horas se desarrollaron en la Universidad de Gambia entre 2011 y 2014, cada curso se observaron una media de cuarenta a sesenta horas. En la escuela concertada de Brikama se realizaron sesenta horas y en EDENIC ocho. La observación pretendía reflexionar sobre aspectos centrales de esta investigación para poder responder a las preguntas iniciales.

En primera instancia, el objetivo era prestar atención sobre el enfoque metodológico implementado en el aula de lenguas extranjeras para encontrar la estrategia más efectiva para este contexto, en segunda instancia, evaluar la viabilidad de la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español en Gambia. En tercer lugar, se centraba en la obtención de datos para diseñar un proyecto curricular que funcionara en el contexto gambiano, además, se efectuaron observaciones informales a otros profesores de lenguas extranjeras en la UG, en una de las escuelas descritas previamente y en la academia de lenguas para poder comparar y triangular la información. Por último, esta herramienta nos permitió explorar el tipo de currículos utilizados en estos centros.

Lugar	Horas
Universidad de Gambia	200
Escuela de ciclo medio	60
EDENIC	8
TOTAL	280

TABLA 13. Horas de observación realizadas durante la investigación

La descripción de los centros donde se llevó a cabo esta investigación, junto con las características de los participantes constituyen dos elementos centrales de nuestro trabajo. Una de las labores más complicadas de cualquier investigación cualitativa es plasmar los datos obtenidos a través de las herramientas metodológicas

con fundamento y rigor investigador. En la siguiente sección describimos el proceso de análisis de los datos recogidos a través de las encuestas, las entrevistas y las observaciones de aula.

4.6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La investigación interpretativa conlleva una metodología cuyo énfasis recae en comprender la experiencia humana y su relación con el objeto a estudio, cómo lo vive, lo percibe y los sentimientos que le produce. En el apartado 4.2.1. describimos las características de este tipo de investigación, no obstante, recapitularemos esta información para comprender cómo se realiza el análisis de datos dentro del paradigma interpretativo. La investigación interpretativa se desarrolla en un contexto particular que le da significado a los resultados que se obtienen, el investigador implementa métodos que facilitan captar las características socioculturales, geográficas y temporales del contexto de forma holística, asimismo, su posición de observador participante, es un instrumento más de la metodología investigadora, además de utilizar otras herramientas relacionadas con el trabajo de campo, tales como la observación y las entrevistas (Schwandt, 1990: 226).

A la hora de realizar el análisis, el investigador examina las notas de las observaciones, las entrevistas y las encuestas realizadas para ofrecer, a través de un informe narrativo, las conclusiones que arrojan los diferentes métodos de recogida de datos. Se trata de una tarea que requiere reflexión, análisis y mucha atención, puesto que es complicado plasmar todas las visiones de la realidad objeto a estudio de cada uno de los informantes de la investigación. Dada la complejidad de la labor, se requiere de técnicas de triangulación que favorezcan obtener conclusiones fundamentadas y contrastadas.

González Montagudo (2000: 237) puntualiza que la metodología interpretativa se caracteriza por:

hacer hincapié en la fidelidad del asunto investigado, en oposición a la primacía del método de la ciencia objetivista; defienden la complementariedad de perspectivas aportadas por el investigador y por los participantes; y desarrollan un concepto de verdad entendido como el grado de correspondencia establecido entre el relato del investigador sobre la experiencia de los participantes y la visión de éstos. (Schwandt, 1990: 272-273)

Es bien sabido que la investigación interpretativa se ha cuestionado frente a la positivista, por este motivo debemos garantizar la calidad de este tipo de investigación siguiendo los criterios formulados por Guba (1983) y, años después,

por Lincoln y Guba (1985: 289ss) que se fundamentan en cuatro conceptos clave: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Lincoln y Guba recomiendan una serie de recomendaciones para aumentar la credibilidad de los resultados. Por un lado, una estancia prolongada en el contexto donde se realiza la investigación, además de una observación persistente y de triangular los datos obtenidos con otros métodos. También destacan la elección de actividades que proporcionen comprobación externa que refinen la hipótesis de trabajo y que permitan demostrar los resultados con los participantes igualmente.

En cuanto al concepto de transferibilidad, para facilitar esta tarea se recomienda realizar una fundamentación teórica sólida, una recogida de datos minuciosa y un informe descriptivo y preciso de los resultados obtenidos, de esta forma, el lector tendrá en su mano las herramientas para juzgar la transferibilidad del estudio. La dependencia se relaciona con la estabilidad de los datos, para ello es recomendable utilizar métodos solapados para que puedan complementarse y suplir las deficiencias. También es adecuado detallar el proceso minuciosamente para que otros investigadores puedan replicar el estudio o para asegurar que no hay errores y, por último, recurrir a una revisión de un agente externo que no esté involucrado en el estudio. El último concepto que otorga validez y fiabilidad a este tipo de investigación es la confirmabilidad que se adquiere al implementar una serie de procedimientos que facilitan la comprobación y adecuación de la investigación, entre ellos destacamos la triangulación y la redacción de un diario reflexivo durante el periodo investigador.

Para dar validez y fiabilidad a este estudio hemos utilizado tres métodos de recogida de datos. La tarea de análisis se ha prolongado desde septiembre de 2011 hasta junio de 2015, cuando se obtuvieron los últimos datos y se realizó la última entrevista informal a la profesora de español en la UG. En los siguientes apartados detallamos este proceso para cada método implementado.

4.6.1. ENCUESTAS

Las encuestas distribuidas a los miembros de la comunidad académica de la UG desempeñan un papel fundamental para esclarecer y determinar tres datos que facilitan la codificación de las mismas: el género, las características lingüísticas y la formación académica de los informantes. Por otro lado, las preguntas abiertas y semi-abiertas arrojan información valiosa para poder determinar la importancia que otorgan a la lengua española frente a otras lenguas en el panorama internacional, las motivaciones para estudiar español y su opinión respecto a la implementación de las TIC en el contexto académico de la Universidad de Gambia.

La revisión de los datos se realizó progresivamente a medida que se completaban las encuestas para evitar que el trabajo se acumulara y poder comprender, cuanto antes, la realidad contextual del estudio. El análisis de los datos de las encuestas se organizó en tres fases. La primera se centraba en recopilar y codificar toda la información referente a las características personales de los informantes, como su género, edad, lengua(s) maternas(s) y nivel de estudios. Esta fase es crucial para desarrollar un estudio etnográfico sólido y válido, puesto que los participantes de la investigación son los protagonistas centrales y los que promueven la creación de nuevo conocimiento a través de su experiencia en relación a la investigación. Seguidamente, se analizaron las preguntas que se referían a la importancia de la lengua española a nivel internacional y a las motivaciones de los informantes para elegir este idioma frente a otra lengua extranjera.

Las respuestas sobre su percepción en cuanto a la posición del español como lengua internacional desvelaron que sí creían que estuviese posicionada entre las más importantes. De hecho, las cifras descubrieron que para los informantes gambianos la lengua más relevante a nivel internacional es el inglés, seguida del francés y en tercer lugar el español. Estos resultados son coherentes si recordamos que Gambia, a pesar de ser una antigua colonia británica, se encuentra enclavada en un país francófono, Senegal, que tiene fuertes vínculos de cooperación con el gobierno Francés para financiar la difusión lingüística de la francofonía en los países colindantes.

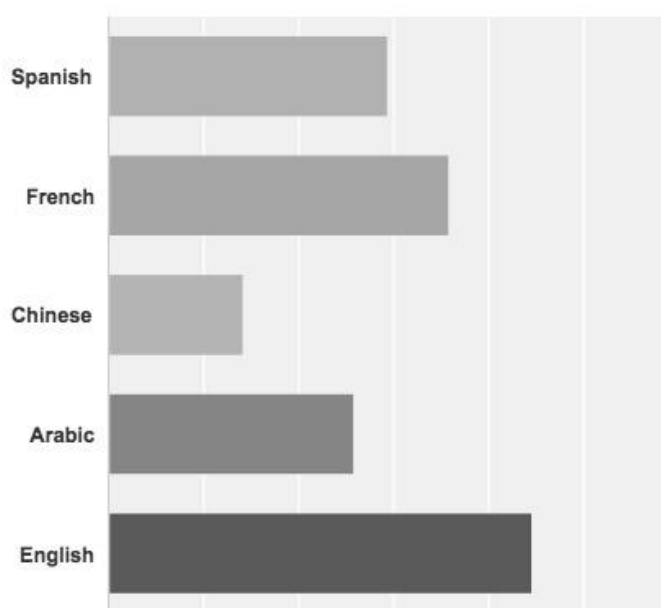


GRÁFICO 10. Importancia internacional de las lenguas según los estudiantes de la UG

La razón para analizar los resultados de estas preguntas de forma separada es averiguar si existe una motivación única para estudiar español o si son varios los factores que provocan la elección de esta lengua. Además, consideramos que conocer la motivación de los aprendientes es determinante para desarrollar una propuesta curricular que se construya alrededor de sus intereses. Por este motivo, tendremos en cuenta las motivaciones intrínsecas o extrínsecas de los informantes, puesto que nos facilitará la creación de un proyecto curricular que sea aceptado por la comunidad académica, dado que se ha diseñado partiendo de sus intereses específicos.

El análisis de las respuestas sobre la motivación para estudiar nuestra lengua desveló que la mayoría de los estudiantes de la UG querían aprender español para ampliar su conocimiento sobre la cultura que la rodea y para conseguir un mejor trabajo.

Opciones de respuesta	Respuestas %
I want to know more about Spanish culture.	69,23
I will get a better job once I graduate.	46,15
I like Spanish football league.	30,77
I want to travel to Spain.	30,77
It's easier than French.	15,38
Many Spanish tourists come to The Gambia-	15,38
I want to become a Spanish teacher.	7,65
It's easier than Arabic	0

TABLA 14. Razones para estudiar español según los aprendientes de la UG (2011-2012)

La codificación de los resultados de las encuestas constituye la base para el diseño de una propuesta curricular circunscrita en el contexto gambiano, al mismo tiempo que se erige como una herramienta efectiva para averiguar información concreta que facilite la clasificación de los participantes del estudio. Los datos obtenidos al analizar las doscientas cuarenta encuestas completadas, tanto de forma digital como analógica, se compararon con la información obtenida de las entrevistas personales y de las observaciones de aula.

4.6.2. ENTREVISTAS

Se realizaron varios tipos de entrevistas, en total noventa y seis entrevistas semi-estructuradas, doce entrevistas no estructuradas y cincuenta entrevistas informales en los pasillos de la universidad. El objetivo de esta herramienta metodológica era poder escuchar las opiniones, pensamientos y reflexiones del

entrevistado en referencia a los temas centrales de esta investigación: la difusión del español en Gambia, las metodologías implementadas en la enseñanza de lenguas extranjeras y la posibilidad de incluir el español en la política educativa de este territorio.

Inicialmente se grabaron las entrevistas, pero en enero de 2012 se perdieron todos los materiales digitales de la investigación debido a un robo producido en mi casa, en el que se sustrajeron todo los materiales tecnológicos. Afortunadamente, las notas en el diario de investigación pudieron utilizarse y se decidió que, desde este momento, no se utilizaría almacenamiento digital para las entrevistas, por lo que tampoco se procedería a su grabación. Ante esta modificación en la ejecución de las entrevistas, se apreció un cambio positivo en los aprendientes, parece que el hecho de grabar sus intervenciones influía en su estado anímico durante la misma, ya que se apreció que estaban más relajados con la nueva técnica.

Las entrevistas se organizaron según el tipo de informante: estudiante, profesor, político/administrador de UG o director de un centro. El siguiente paso para dotar de coherencia a los datos obtenidos en las más de cien entrevistas completadas fue organizarlas según la información referente a los temas de la investigación presentados en el primer capítulo y al comienzo de este.

El proceso de codificación se alargó más de lo esperado debido al elevado número de informantes, sin embargo, el tiempo dedicado a este análisis ofreció datos que, por un lado, corroboraban información obtenida en las encuestas y, por otro, aportaban datos importantes a tener en cuenta a la hora de realizar el diseño curricular de los cursos de español en este contexto, así como nuevas líneas de investigación para el futuro.

Las entrevistas también ofrecieron datos sobre la demografía de los informantes que se contrastaron con los conseguidos en las encuestas. De nuevo, se apreció la superioridad en número de informantes hombres frente a las mujeres tanto en el contexto académico como en el político y en el de cargos directivos. De los ochenta y tres estudiantes de la Universidad de Gambia entrevistados solo veintitrés fueron mujeres, en lo que se refiere a los cargos políticos o directivos, no había ninguna. Apreciamos también que todos los informantes eran competentes en, al menos, tres lenguas vernáculas, siendo el wolof y el mandinga las más comunes.

Los datos referentes a la motivación para estudiar español confirmaron la información obtenida en las encuestas, pero se ampliaron las opciones a: la reagrupación familiar y realizar la solicitud de un visado para ir a vivir a España.

4.6.2.1. ENTREVISTA A UN CARGO PÚBLICO

La persona del Ministerio de Educación que entrevistamos nos ofreció información de primera mano sobre la política lingüística vigente en Gambia durante este trabajo doctoral y recalcó la importancia de aprender la lengua materna antes de embarcarse en el aprendizaje de otras lenguas extranjeras. Cabe añadir que mostró interés por el programa de difusión lingüística del español inaugurado en septiembre de 2011 en la UG y nos ofreció su apoyo para la continuidad del mismo. No obstante, señaló que el gobierno no disponía de una partida presupuestaria para apoyar el proyecto y nos invitó a investigar si el Banco Mundial podía destinar parte del presupuesto de algún proyecto educativo vigente para financiar nuestra propuesta.

4.6.2.2. ENTREVISTA A PROFESORES GAMBIANOS

Los dos profesores partícipes del programa piloto se formaron académicamente en la Universidad de Gambia y en el *Teachers College* (una institución dedicada a la formación integral de los profesores gambianos). Antes de comenzar su carrera enseñando español eran los responsables de enseñar francés en sus centros concertados y dirigidos por miembros de la Iglesia Católica.

El primer informante fue estudiante de las clases de español en la Universidad de Gambia durante el curso académico 2011-2012 y además, recibió formación personalizada para dotarle con las herramientas básicas para ser profesor de ELE en el contexto gambiano. La disponibilidad de este informante facilitó realizar cuatro entrevistas en diferentes periodos, la primera pocas semanas después de comenzar las clases de español en su escuela y las tres siguientes tuvieron lugar después de las observaciones de aula.

Por motivos de logística, fue más complicado entrevistar al segundo profesor, sin embargo fue posible hacerlo brevemente a través de dos conversaciones telefónicas y mediante correos electrónicos. Se ha explicado previamente que para acceder a los datos concretos de los cursos de español que impartía este profesor recurrimos a la ayuda del otro profesor informante que tenía una estrecha relación profesional con él. De esta forma nos aseguramos conseguir la información relevante a este trabajo. Las entrevistas llevadas a cabo a los profesores gambianos que impartían español sin formación, o muy limitada, y sin recursos didácticos aportaron datos relevantes sobre qué factores influyen para poder implementar, con éxito, el proyecto de difusión lingüística en otros centros escolares.

Ambos profesores coincidieron que la falta de materiales didácticos para enseñar español era un obstáculo a superar. Igualmente, recalcaron que su escasa formación tanto lingüística como de profesores de lengua extranjera afectaban negativamente su labor. Sin embargo, a pesar de estos obstáculos, ambos confirmaron que es posible desempeñar la docencia de ELE a nivel escolar en Gambia.

4.6.3. OBSERVACIONES

La codificación de la información obtenida en las observaciones fue una de las tareas más intensas de esta investigación, puesto que más del 80% de las observaciones las constituían las clases que yo impartía, el 20% las integran las realizadas a diferentes profesores de lengua extranjera.

El diseño de fichas de observación facilitó el análisis de los datos obtenidos en estas visitas, sin embargo, es necesario recalcar que en las observaciones realizadas a los profesores, las entrevistas posteriores aportaron también información importante para el estudio. El objetivo principal de las observaciones realizadas a profesores de lengua extranjera era analizar el enfoque metodológico que implementaban para enseñar la lengua meta, observar cómo era la interacción entre profesor y estudiantes y entre los estudiantes. El análisis de las fichas de observación lo realizaba el mismo día, para no olvidar ningún detalle, además escribía de forma resumida la información más relevante a la investigación.

Las observaciones realizadas como participante del proceso de enseñanza y aprendizaje fueron más intensas de lo esperado. Este método investigador es central para averiguar con certeza cómo reaccionan los aprendientes a un enfoque metodológico de enseñanza de lengua extranjera al que no están acostumbrados. También, fue determinante para averiguar las motivaciones de los estudiantes para estudiar español, información que se contrastó con la obtenida en las encuestas y las entrevistas personales. Además, se pudo evaluar a través del método investigación en la acción si era viable incluir las TIC en el contexto educativo gambiano.

El análisis de las observaciones se realizó siempre una vez terminada la clase, y se almacenó por fecha y tema de la observación para facilitar la búsqueda de resultados cuando nos dispusiéramos a redactar la tesis. Las más de doscientas horas de observación participante que se llevaron a cabo en la universidad desvelaron datos fundamentales para esta investigación y para el diseño de una propuesta curricular construida teniendo en cuenta toda la información obtenida de los diferentes herramientas metodológicas. El análisis detallado de los datos logrados de estos instrumentos de investigación se plasman en el siguiente capítulo en forma de una

propuesta de diseño curricular de un programa de ELE formado por dos cursos (SPA101 y SPA102) y diseñado para que sea efectivo en el contexto gambiano.

4.7. DIFICULTADES METODOLÓGICAS

Para concluir este capítulo sobre el diseño y metodología de nuestra investigación, presentaremos los problemas metodológicos a los que nos hemos enfrentado para la realización de este trabajo. Han sido varios los obstáculos a superar, la mayoría de ellos relacionados con las características contextuales, pero todos ellos han servido para buscar alternativas viables para la obtención de datos válidos.

El diseño del marco teórico supuso la realización de una revisión bibliográfica profunda relacionada con el tema de este trabajo, sin embargo, fueron muchas las dificultades que surgieron. Algunas ya se mencionaron en la sección (4.3.), por ejemplo la dificultad para acceder al Archivo Nacional de Gambia para consultar documentos relevantes para este estudio o los problemas continuos de suministro eléctrico que entorpecían la revisión bibliográfica.

Para dar solidez a esta investigación, queríamos analizar la creación de otros programas de difusión lingüística del español en África Subsahariana, sin embargo no fuimos capaces de encontrar ningún artículo, tesina o tesis que documentara este proceso desde la fase inicial, por lo que tuvimos que eliminar el análisis comparativo. Desde los comienzos, la búsqueda bibliográfica mostró la poca visibilidad de los estudios sobre lingüística aplicada a la enseñanza de ELE en la región subsahariana.

La colaboración con el profesor Javier Serrano de la Universidad de Nairobi, editor del monográfico que refleja la situación del español en África Subsahariana, facilitó la búsqueda de artículos e investigadores cuyo objeto de estudio era la difusión del español en esta región. Una vez publicado el libro, en octubre de 2014, intenté ponerme en contacto con varios autores para dialogar sobre su experiencia como docentes y poder triangular algunos de los resultados obtenidos en la investigación, desafortunadamente solo tres autores respondieron a mis correos electrónicos y aportaron información actualizada que incluí en la revisión bibliográfica. Todos los retos que surgieron durante el proceso de revisión de la literatura sobre la difusión del español en África Subsahariana se solventaron a medida que pasaba el tiempo, sin embargo, el continuo sorteo de obstáculos

provocó, en muchas ocasiones, ansiedad y temor por no conseguir documentar la situación con la suficiente fidelidad.

Por otra parte, el proceso de diseño de las encuestas también fue complejo, recordemos que esta herramienta es un documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta (Casas, *et. al.*, 2003: 528). La labor de diseñar encuestas fue muy complicada por varias razones. Entre ellas, podemos mencionar, la selección del idioma del cuestionario, aunque se supone que todos los informantes son competentes en inglés, se observó que algunos gambianos que, aparentemente comprendían y se comunicaban en inglés con éxito, tenían serias dificultades para leerlo. Creo que hubiera sido muy interesante poder diseñar los cuestionarios en, al menos, dos de las lenguas vernáculas de Gambia para que los informantes se hubieran sentido más cómodos a la hora de completarlos y para acercarnos emocionalmente a ellos, recordemos que un ambiente afectivo positivo promueve relaciones más efectivas en el ámbito educativo.

Aparte del factor lingüístico, también tuve problemas a la hora de redactar preguntas breves, concretas que no sesgaran ni falseasen las respuestas y, ante todo, que fueran accesibles para los informantes. La inexperiencia y las ansias de descubrir demasiada información fueron factores que actuaron en mi contra. En la sección 4.4.2 se describe el proceso para crear estos cuestionarios y se menciona que se diseñaron para ser distribuidos analógica y digitalmente. La herramienta digital que utilizamos al ser gratuita ofrecía servicios limitados, por ejemplo no se podían diseñar cuestionarios con más de diez preguntas, no obstante, convertimos este inconveniente en una ventaja, pues la realización de cuestionarios más largos puede provocar la desidia de los informantes y el abandono de la tarea antes de finalizarla.

En lo que se refiere a los problemas surgidos a la hora de realizar las entrevistas personales destacaremos tres. En primer lugar, mencionaré las dificultades para reunirme con el vicedecano, que en muchas ocasiones me hizo esperar hasta tres horas para atenderme y en dos citas ni siquiera me pudo recibir después de muchas horas de espera. Las esperas prolongadas frente a la escasa duración de algunas de las reuniones, hizo que en varias ocasiones me replantease si las aportaciones de este miembro de la comunidad académicas eran tan valiosas para el estudio. Igualmente, la cancelación del encuentro tras varias horas de espera también supuso la reorganización de la investigación y un gran obstáculo metodológico para lograr información necesaria para continuar avanzando. A pesar de todas estas dificultades, la espera y la paciencia fueron aliadas para no abandonar y

conseguir información relevante para entender las características contextuales de esta institución universitaria.

En segundo lugar, otro factor que dificultó la tarea de realización de las entrevistas fue elegir el método de recogida de datos. Tal y como se explicó en la sección 4.6.2., al comienzo de esta investigación se grabaron las entrevistas, sin embargo, tras el hurto de todos los dispositivos tecnológicos y los discos duros que albergaban las copias de seguridad de los ficheros de audio se decidió tomar notas en un cuaderno para asegurar que no se perdía la información de nuevo. Es evidente que grabar las entrevistas es mucho más cómodo que tomar notas, además siempre se pueden volver a escuchar y asegurarse de que se ha comprendido la información correctamente, recordemos que nuestros informantes tienen que comunicarse con nosotros en inglés y no en su lengua materna. El cambio de método fue bien recibido por los entrevistados, por lo que eso motivó a seguir utilizando y descartar totalmente la vuelta a las grabaciones digitales. Esta técnica requería escribir un pequeño informe al finalizar cada entrevista para asegurar que no se omitía información relevante al estudio. Además, su almacenamiento se organizó según el tipo de informantes y fecha del encuentro para facilitar la búsqueda en caso de tener que revisar o realizar otra entrevista para corroborar información o confirmar algún dato.

La última dificultad está relacionada con el tiempo disponible para realizar las entrevistas. Como se ha podido apreciar en el apartado 4.4.2.1. el número de entrevistados es bastante elevado, por lo que se intentó realizar entrevistas que no duraran más de 30 minutos. Sin embargo, en muchas ocasiones las entrevistas se extendieron hasta los 60 minutos, si bien, cabe mencionar que en contadas veces la duración no superó los 20 minutos. Antes de elegir este método para obtener información no fui consciente del tiempo que consume esta herramienta, por un lado la preparación, por otro, la realización de la entrevista y finalmente la codificación de las notas hacen de esta herramienta un método valioso de recogida de información, pero también un método que supone una dedicación temporal muy elevada.

La última dificultad metodológica a la que nos enfrentamos durante todo la investigación que se desarrolló en Gambia fue los continuos cortes de suministro eléctrico que en muchas ocasiones impactaron en el proceso de revisión bibliográfica, en la redacción de los cuestionarios, las transcripción de las entrevistas y las primeras etapas de escritura de la tesis.

Son varias las dificultades metodológicas que han surgido en esta investigación, algunas relacionadas directamente con el contexto donde transcurre la fase de recogida de datos y, otras, vinculadas a la poca experiencia en la realización de estudios de este calibre. En el siguiente capítulo describimos la propuesta de diseño curricular creada a partir de la codificación y análisis de los datos obtenidos de los diferentes métodos de investigación implementados en este trabajo.

Una vez comprendidos los fundamentos teóricos y metodológicos de esta investigación, y expuesto el panorama actual de la enseñanza del español en las aulas gambianas es el momento de proceder a un nivel de concreción mayor en lo que se refiere a nuestra investigación para así poder presentar la evolución de nuestra propuesta curricular desde su primera implementación en septiembre de 2011 hasta mayo de 2015.

El siguiente capítulo se articula alrededor de la creación del proyecto curricular de los cursos de español para la UG (PCUG). En primera instancia, exponemos el proceso de diseño curricular llevado a cabo durante los cuatro años que ha durado este trabajo doctoral (5.1), mostramos las revisiones realizadas y su justificación, así como las dificultades superadas y retos, todavía por superar. Asimismo, presentamos los documentos curriculares de la propuesta final y un plan de actuación para su continua revisión. Seguidamente, describimos la metodología más adecuada para este contexto y mostramos algunos de los materiales creados para los cursos de la UG (5.2.). El capítulo concluye con una propuesta presupuestaria para asegurar la continuidad de los cursos de ELE en Gambia (5.3).

CAPÍTULO 5.

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD DE GAMBIA (PCUG)

La escasez de materiales y programas actualizados y adaptados a entornos socioculturales subsaharianos o diseñados específicamente para aprendientes de estos países solo puede comenzar a compensarse a partir de la investigación.

(Serrano, 2014: 51)

Toda investigación ha de estar articulada alrededor de unas variables, que se observarán y analizarán; y unos objetivos que se pretenden lograr. En el primer capítulo de este trabajo doctoral se expone el objetivo a alcanzar al finalizar el periodo de investigación: la creación de un modelo de diseño curricular sostenible y viable para la UG.

Para poder cumplir este objetivo, en el apartado 1.3. presentamos diez cuestiones que nos guían en el proceso investigador. La búsqueda de respuestas ha contribuido a detectar los retos a superar, entre los que podemos destacar: la falta de recursos humanos para la enseñanza de ELE, la carencia de material didáctico y unas infraestructuras que no favorecen la implementación de las TIC, a pesar de ser uno de los ejes centrales de nuestra propuesta. La detección de dificultades favorece el diseño de un proyecto curricular más realista, es por esta razón que hemos incidido a lo largo de todo el documento sobre la necesidad de conocer el contexto en profundidad, dado que el análisis contextual nos permite detectar las dificultades y disponer de posibles soluciones.

Por este motivo, el segundo y tercer capítulo han contribuido, por un lado, a conocer con detalle las características contextuales donde se lleva a cabo esta investigación, elemento clave de la propuesta de diseño curricular que planteamos; por otro, a analizar el estado de la cuestión y por último para describir el marco

teórico que sostiene el modelo curricular que hemos diseñado, creado e implementado en la UG para impartir clases de ELE.

El presente capítulo describe los elementos que integran el proyecto curricular de la UG (PCUG) y justifica su selección basándose en dos elementos centrales para este modelo curricular: el aprendiente y el contexto. Todo ello se fundamenta en el marco teórico descrito en el tercer capítulo que constituye el andamiaje del modelo que proponemos. Este capítulo culmina con la materialización de nuestra propuesta curricular, diseñada específicamente para los cursos de español de la UG. Los cimientos de este proyecto lo constituyen las conclusiones a las que hemos llegado previamente, al realizar el análisis y evaluación de los datos recogidos a través de las diferentes herramientas de investigación: encuestas, observaciones de aula y entrevistas personales.

El proyecto curricular se organiza en dos apartados, el primero describe las características de los elementos que integran el programa de ELE en la UG (5.1.). Asimismo, se explica cómo se eligieron los objetivos generales y específicos, el proceso de selección del contenido curricular y el modelo de evaluación. Además, se muestran ejemplos de materiales didácticos elaborados para el contexto gambiano, tomando como referencia otros recursos ya presentes en el sistema educativo para la enseñanza de inglés y francés como lengua extranjera. Terminamos esta parte de nuestra propuesta, describiendo los contenidos curriculares seleccionados de acuerdo con el marco teórico descrito en el tercer capítulo y que lo integra tres documentos centrales: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) y el constructo del Diploma de ELE de nivel A1 y A2.

Para dotar de coherencia a nuestro modelo curricular hemos alineado la descripción de los objetivos y la selección del contenido a dos documentos muy relevantes para Gambia: la política educativa (2004-2015) vigente durante esta investigación y el *plan Vision 2020*. Ambos textos destacan la necesidad de crear individuos educados y competentes en varias lenguas para así mejorar las relaciones comerciales y el crecimiento económico del país. De forma implícita, exponen la importancia de ser un país plurilingüe y como un desarrollo apropiado de las capacidades lingüísticas de sus habitantes puede hacer del territorio más pequeño de África un país en crecimiento. El lema del documento 2020 es:

To transform The Gambia into a financial centre, a tourist paradise, a trading, export-oriented agricultural and manufacturing nation, thriving on free market policies and a vibrant private sector, sustained by a well-educated, trained, skilled,

healthy, self-reliant and enterprising population and guaranteeing a well-balanced eco- system and a decent standard of living for one and all under a system of government based on the consent of the citizenry. (Government of The Gambia, 1996: ii)

El segundo apartado lo constituye la descripción de la metodología didáctica del PUCG (5.2.). Nuestro objetivo principal es promover una experiencia de enseñanza y aprendizaje satisfactoria para todos los agentes involucrados en esta institución, teniendo en cuenta el plurilingüismo de los aprendientes, sus intereses y motivaciones, y los recursos disponibles para la enseñanza de español en el contexto gambiano.

Las observaciones realizadas a lo largo de este trabajo confirman que elegir un método que se ajuste a los aprendientes y al contexto es determinante para asegurar el éxito del proyecto curricular. Baralo (1997) explica que para Richards y Rodgers (1986) todo método de enseñanza se puede describir a partir del análisis de tres elementos constitutivos: el enfoque (traducción de *approach*), el diseño y el procedimiento. Baralo nos recuerda que:

el enfoque es el conjunto de ideas y principios que constituye el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el enfoque corresponde a un nivel de decisiones previo, más abstracto que el nivel de decisión de la dinámica de clase y del tipo de actividades. (Baralo 1997: 137)

La descripción de la metodología que proponemos para implementar el PCUG es un reflejo de nuestra concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, y aunque se trata de una recomendación para futuros profesores en este territorio, consideramos que es un método que se adecúa a las características contextuales y al tipo de aprendiente de la institución. Además, su implementación entre 2011 y 2015 muestra resultados favorables para continuar su aplicación.

Tras la recomendación en cuanto a la metodología didáctica para la enseñanza de ELE en la UG, argumentamos la posibilidad de crear un proyecto curricular adaptado al contexto gambiano en el que las TIC desempeñen un papel importante, a pesar de las dificultades propias del contexto que se resumen, esencialmente, en la escasez de recursos tanto humanos como materiales.

5.1. PROPUESTA CURRICULAR PARA EL PROGRAMA DE ELE EN UG (A1/A2)

En el tercer capítulo exponemos los fundamentos teóricos que subyacen a la propuesta curricular que vamos a explicar a continuación. Sabemos que a lo largo de la historia se han presentado una variedad de modelos de diseño curricular organizados según diferentes criterios. En el ámbito de la enseñanza de lengua extranjera podemos apreciar una evolución desde los currículos nocionales a los funcionales, de los centrados en el producto a los centrados en el proceso y de los que otorgaban más importancia al profesor a los que posicionan al alumno como figura central. Antes de la inclusión del enfoque comunicativo, los currículos se centraban en el conocimiento de aspectos lingüísticos lo que suponía el desarrollo de las habilidades lingüísticas pero no comunicativas. En la década de los 80, se apreció la necesidad de trasladar el foco de atención al uso de la lengua y no solo a su estructura, en este momento, y con los fundamentos de la Lingüística Aplicada, surgieron los currículos funcionales que giraban en torno a la intención comunicativa con la que utilizamos la lengua.

A la dificultad de elegir el modelo curricular más apropiado, hay que añadir que la evolución del campo académico de la enseñanza de ELE y, concretamente, el ámbito de diseño y desarrollo curricular, se ha mantenido al margen de las tendencias que iban abogando por la revisión e innovación curricular de los cursos de otras lenguas extranjeras, destacando el inglés. Si reflexionamos sobre las razones por las que el desarrollo curricular de cursos de lenguas extranjeras no ha recibido suficiente atención académica podríamos corroborar los argumentos que presenta García Santa-Cecilia (1995) y que giran en torno al prestigio de la Lingüística frente al desprestigio de la Didáctica:

La primera es la tendencia tradicional a considerar el aprendizaje de las lenguas extranjeras, incluso en la enseñanza formal de los colegios e institutos, como algo diferente al aprendizaje de otras asignaturas del currículo escolar. De hecho, la bibliografía especializada en temas relacionados con el desarrollo del currículo en otras materias, incluso en las de carácter humanístico, ha sido, en opinión de Rodgers, irrelevante para los intereses del profesor de lengua extranjera. La segunda causa tiene que ver con el desproporcionado predominio del paradigma lingüístico sobre el educativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, lo que ha supuesto la aplicación a esta enseñanza de los presupuestos teóricos de la lingüística aplicada en detrimento del análisis de los factores de carácter educativo que intervienen en todo proceso de enseñanza y aprendizaje. De entre las muchas razones que pueden explicar este predominio, Rodgers pone énfasis en el mayor prestigio académico del que gozan los lingüistas con respecto a los educadores y

señala que, dado que los temas relacionados con el desarrollo curricular se tratan en los estudios de carácter educativo más que en los estudios lingüísticos, han sido con frecuencia ignorados por aquellos especialistas en lingüística aplicada que se han interesado por la enseñanza de las lenguas extranjeras. (García Santa-Cecilia, 1995: 20)

Las propuestas curriculares de la década de los setenta se vieron reguladas por la influencia de la Lingüística Estructural y por lo tanto se caracterizaban por su orientación conductista, la evolución de los modelos de enseñanza de lenguas extranjeras hacia enfoques de corte cognitivo ha propiciado la creación de diseños curriculares que giran alrededor de los procesos mentales de asimilación y adquisición de la lengua meta (Anaya, 2007: 33).

La importancia que en las últimas décadas se empezó a otorgar a los factores afectivos y las características individuales que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera ha promovido la creación de currículos en los que la dimensión sociocultural, tanto del aprendiente como la que rodea la lengua meta, tenga un papel fundamental en la organización y estructura curricular. Por último, los avances que las TIC han aportado al campo de la didáctica de lenguas extranjeras han contribuido al desarrollo de currículos, incluso más centrados en el aprendiente, adaptados a sus necesidades y con un fuerte componente tecnológico orientado a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

La evolución en el ámbito curricular es un hecho y la necesidad de que los docentes sean conscientes del lugar que ocupan en el proceso de diseño curricular es determinante para asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje que satisfaga a toda la comunidad académica, por esta razón, en la actualidad se aboga por currículos abiertos y centrados en el alumno (Anaya, 2007: 33). Partiendo de las premisas de esta investigación que cuestionaban el rol del aprendiente y del docente en el ámbito curricular en África Subsahariana debemos tener presente que:

El reconocimiento del protagonismo del discente en el desarrollo del aprendizaje, del papel que desempeñan los factores individuales y de las funciones que ha de cumplir el profesor hacen que profesores y alumnos se conviertan en los auténticos agentes del currículum, participando en las decisiones sobre cada uno de los cuatro componentes [objetivos, contenidos, metodología, evaluación]. Esta participación se logra mediante un doble procedimiento: de un lado, el plan curricular es un plan abierto que se va cerrando en sucesivos grados de concreción; de otro lado, los cuatro componentes se ejecutan en mutua interrelación, aplicando una metodología que entre cuyos procedimientos incluye estos: a) el análisis de necesidades subjetivas de los discentes, que desemboca en una negociación de

objetivos, de contenidos y de procedimientos, y b) procedimientos de evaluación continua y autoevaluación que suministran información y retroalimentación para la renegociación del currículum. (Martín Peris, 1998: 99)

Por lo que se acaba de exponer, consideramos que reconocer el papel del profesor en el proceso de diseño curricular es fundamental para crear programas curriculares eficaces. La participación activa del docente favorece una selección reflexiva de los objetivos, los contenidos y su implementación en el aula a través de actividades didácticas concretas que reflejan los fundamentos teóricos del currículo. El profesor dispone de información de primera mano sobre lo que ocurre en el contexto más concreto del proyecto curricular; es testigo directo de las reacciones de los aprendientes ante unas tareas u otras, su respuesta al implementar una dinámica grupal y su actitud ante el contenido curricular.

Por todo esto, se convierte en la persona más capacitada para proponer cambios y reformas a un proyecto curricular, sin embargo, la realidad es otra. Muchos profesores se sienten esclavos de sus planes curriculares y de la legislación del sistema educativo les aparta de la gestión curricular. En la UG las restricciones de la institución se sintieron, pero al existir únicamente un profesor de español se confió en su criterio a la hora de diseñar el programa académico e implementarlo.

Es difícil elegir un modelo curricular concreto respetando todas sus características, puesto que aspectos de uno combinados con otro pueden dar a lugar a una propuesta curricular que sea apropiada para un determinado contexto. Por esta razón, nuestra propuesta no se centra en un solo modelo, ni en el más contemporáneo e innovador, como podría resultar lógico para mostrar la propuesta más actualizada de acuerdo a la evolución de la teoría del diseño curricular, ni en ninguno en particular. No obstante, consideramos que las propuestas curriculares más innovadoras no son las que mejor encajan en el contexto gambiano, es por este motivo que hemos optado por combinar y elegir características de diferentes modelos curriculares para describir los elementos que integran esta propuesta, teniendo siempre en cuenta las características contextuales y las necesidades de los aprendientes gambianos.

Es posible afirmar que nuestra propuesta curricular es abierta, centrada en el aprendiente y en la que se han “negociado”, en la medida de lo posible, algunos de los elementos integradores. Asimismo, cabe destacar que la evaluación ha sido el elemento más difícil de alinear con las características de este proyecto curricular, puesto que el paradigma educativo que impera en el ámbito universitario gambiano se basa en la evaluación sumativa y no en la formativa. Aun así, hemos tratado de

crear un modelo de evaluación que funcione en el contexto del África Subsahariana y más concretamente en el contexto gambiano, pero que aporte elementos innovadores en cuanto a la metodología de enseñanza y de evaluación.

El modelo de diseño curricular que vamos a presentar a continuación se estructura en cinco elementos que culminan con la propuesta curricular. Todos los elementos están relacionados entre sí por el proceso de evaluación, que ha de estar presente durante todo el diseño curricular. Nos referimos a la evaluación del proceso de diseño curricular, no a la evaluación académica, de la que trataremos más adelante. La elección de una estructura piramidal para explicar los elementos que integran nuestro modelo se fundamenta en el tiempo que se destina a cada uno de ellos. Esta estructura también rememora la famosa imagen del iceberg, puesto que los usuarios de una propuesta curricular solo ven el producto final, sin embargo su diseño y desarrollo conlleva un trabajo mucho más profundo.



FIGURA 13. Elementos del modelo de diseño curricular de la UG

Nuestra investigación ha demostrado que sin un análisis en profundidad del contexto (de lo más global a lo específico) y del aprendiente (y su interacción con el contexto) no será posible determinar con éxito los otros componentes curriculares. Parte del segundo capítulo está dedicado a realizar un análisis contextual detallado de la realidad demolingüística subsahariana que favorece la comprensión del panorama gambiano. Este análisis ha contribuido a poder conocer el contexto de ejecución de este proyecto curricular con precisión y detalle, en el siguiente

apartado (5.1.1.) describimos las características contextuales donde se lleva a cabo la implementación del PCUG teniendo en cuenta la información expuesta en el capítulo dos.

5.1.1. CONTEXTO

Los resultados obtenidos a lo largo de los cuatro años de investigación sugieren que conocer las características contextuales donde se va a implementar un nuevo currículo es determinante para asegurar el éxito del mismo. De hecho, tal y como habíamos explicado previamente, Tejada (2005: 114) también otorga al análisis del contexto un papel central en el proceso de diseño curricular, y considera que para su análisis es necesario tener en cuenta los tres niveles que lo integran: el sociocultural, el institucional y el del aula, que son interdependientes y están integrados por diferentes dimensiones.

Esta propuesta curricular se enmarca en un contexto con unas condiciones muy concretas que han influido, en gran medida, en el proyecto que aquí se plantea y que se describen con precisión en el segundo capítulo. Analizando el contexto desde lo general a lo más particular, podemos comenzar explicando que Gambia es el país más pequeño de África, pero aún así acoge a una decena de lenguas vernáculas que conviven pacífica y respetuosamente. Es un país enclavado en Senegal cuyo régimen político, de dictadura, impacta en la toma de decisiones. La religión predominante es el islam con un 95% de la población profesa y el catolicismo y otras religiones abarcan al 5% restante. En 1996, el gobierno explicaba la aconfesionalidad del estado:

Despite the predominance of Islam as the major confession, the country is a secular state with the citizenry manifesting respect for each other's cultural, religious and traditional values. The high level of cultural and religious tolerance continues to provide a sound basis for the peaceful co existence for the Gambian people. (Government of The Republic of the Gambia, 1996: 7)

Sin embargo, a finales de 2015, el presidente declaró el país República Islámica con el objetivo de “to further distance the west African state from its colonial past”⁴² (Yayha Jammeh, 2015). Casi la mitad de su población es analfabeta y

⁴² Información obtenida del periódico The Guardian edición digital en diciembre de 2015 en el artículo que publica la noticia sobre la conversión de Gambia a una república Islámica. Accesible en <http://www.theguardian.com/world/2015/dec/12/gambia-now-an-islamic-republic-says-president-yahya-jammeh>

la media de escolarización según el Informe de desarrollo humano de Naciones Unidas de 2015 no llega a tres años (Jahan, 2015: 210).

En cuanto al contexto institucional, que también se analizó con detalle en el segundo capítulo, cabe señalar que esta propuesta se diseñó teniendo en cuenta las características de la UG. Aunque, hay que recordar que, con adaptaciones, también se implementó en dos escuelas de secundaria, la academia EDENIC y en la Escuela de Turismo y Hostelería.

La UG es una institución pública que ofrece formación universitaria a los gambianos desde 1999 y que hasta 2012 estaba dividida en tres campus: Brikama, Kanifing y Banjul, durante el curso 2012-2013 se inauguró el campus de Faraba Banta subvencionado por el gobierno de Taiwán. Las infraestructuras, a pesar de ser básicas, son suficientes para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y exitoso.

La organización curricular es independiente para cada facultad, aunque todas tienen en común la fomentación del plurilingüismo, ya que, no importa la carrera en la que estén matriculados los estudiantes, todos están obligados a cursar inglés y otra lengua extranjera. El 80% de los cursos de ELE se impartían inicialmente en el campus de Brikama mientras que el otro 20% tenían lugar en el campus de Kanifing. Por lo observado durante la investigación etnográfica, y considerando el papel de las lenguas extranjeras en las políticas educativas, podemos afirmar que el contexto institucional favorece la inclusión del currículo de ELE en este centro universitario.

En lo que se refiere al último nivel de concreción contextual, es decir, al contexto del aula, al principio, el problema más relevante fue que no se asignó un aula para la clase de español, pero una vez concedida fueron otros los retos a superar. Mientras que la clase del campus de Brikama estaba habilitada con sillas, pizarra y un sistema eléctrico que funcionaba cuando el suministro lo hacía, la que se designó para impartir los cursos de español SPA101 y SPA102 en el campus de Kanifing no tenía puerta y estaba vacía, a excepción de una pizarra blanca minúscula y manchada, tal y como se aprecia en la imagen 1.

Los recursos disponibles tanto en las aulas de Brikama como Kanifing impactaron directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos de ELE. La clase de Kanifing solía estar vacía, lo que implicaba que los estudiantes tenían que buscar sillas para poder sentarse durante las clases retrasando el comienzo de la sesión.



IMAGEN 1. Clase de ELE de SPA102 en el campus de Kanifing
(Hecha en febrero de 2012, el primer día de clase)

Las características del contexto de implementación del currículo de ELE influyen en la selección de objetivos y contenidos, la creación de materiales didácticos, la metodología utilizada y la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la secciones subsiguientes se describe cómo estas características han impactado en las diferentes fases de diseño curricular y en sus elementos.

5.1.2. EL APRENDIENTE

Esta propuesta curricular gira en torno al aprendiente, figura central en el modelo que proponemos, por este motivo, cada fase de desarrollo del currículo se ha realizado con una reflexión profunda del impacto que tiene en él.

El análisis del contexto y del tipo de aprendiente son determinantes para crear un proyecto curricular coherente. En el tercer capítulo (3.3.1.), se realiza una aproximación a las características de los aprendientes que forman parte de esta investigación. No obstante, en los párrafos siguientes vamos a ampliar la descripción del estudiante que asiste a los cursos de ELE de la UG teniendo en cuenta los datos obtenidos de las diferentes herramientas de recogida de información.

Enseñar en un contexto desconocido y a un grupo estudiantil nuevo es un reto, aún lo es más cuando nos encontramos en un entorno caracterizado por la falta de recursos tanto materiales como humanos. La primera herramienta que se utilizó para realizar el análisis de los aprendientes fue la observación informal de los mismos. Durante las dos semanas previas al comienzo del curso 2011-2012 se realizaron, diariamente, observaciones informales en el campus de Brikama, puesto que era el único campus donde se iban a impartir las clases de ELE durante el primer semestre. Estas observaciones, como ya explicamos en el cuarto capítulo que trata

sobre la metodología que subyace a esta investigación, se realizaron con el objetivo de:

1. Averiguar la lengua de comunicación que utilizaban los estudiantes.
2. Observar si existía una rutina universitaria en el campus de Brikama.
3. Analizar la relación profesor-alumno-profesor.
4. Conocer las instalaciones universitarias y el uso que los aprendientes hacían de las mismas (biblioteca, cafetería, despachos de profesores...)
5. Indagar, de forma indirecta, sobre el interés de los estudiantes por el aprendizaje de otras lenguas extranjeras y en concreto del español.

Durante este período de observación, apreciamos que nos encontramos en un contexto plurilingüe en el que los intercambios lingüísticos entre los integrantes de la comunidad escolar se realizaban en más de dos lenguas simultáneamente, siendo el wolof y el mandinga las más comunes, seguidas por el inglés que se utilizaba en ocasiones muy concretas y no para intercambios entre los estudiantes sino para dirigirse a profesores.

En cuanto a la rutina universitaria, se advirtió que las clases estaban estructuradas en dos sesiones semanales de una hora y quince minutos y que existía una flexibilidad relativa en cuanto a la puntualidad. La relación entre los aprendientes y docentes era ante todo de respeto y se percibía que existía una distancia creada por las normas sociales de la institución y del país, debido a que los profesores están muy bien considerados en la sociedad gambiana y han de ser respetados.

La interacción de los miembros de la comunidad académica se realizaba en distintos lugares del campus, cabe destacar la cafetería, donde tanto estudiantes como profesores y miembros de la administración compartían un espacio común de convivencia que promovía un acortamiento a la distancia social que prevalece en este contexto.

Mediante conversaciones informales con estudiantes aleatorios se pudo apreciar un interés tangible por aprender español y se pronosticó una aceptación positiva del programa de ELE en la UG. Sin embargo, también se detectó que la comunidad académica no era consciente de que en unas semanas se iba a comenzar a impartir español en la UG. Este hecho fue desalentador, pero se tomaron medidas para comunicar a los estudiantes sobre la posibilidad de matricularse en la nueva asignatura de lengua extranjera que se impartiría a partir del doce de septiembre de 2011. Para avisar a la comunidad académica se colgaron carteles por el campus

anunciando la apertura del nuevo curso, se enviaron emails a través de la red universitaria y otros profesores divulgaron la noticia entre sus estudiantes.

La información se difundió con éxito y se convocó una reunión informativa el día doce de septiembre de 2011, día que empezaba el curso según el calendario académico, pero debido a problemas con el proceso de matriculación, la mayoría de los cursos empezaron en octubre. Un total de ciento dos estudiantes mostraron interés por matricularse al curso de SPA101, cincuenta y cuatro eran de la Facultad de Artes y Ciencias Sociales, treinta y dos de la de Negocios y Administración Pública y los demás se repartían entre la Facultad de Agricultura y la de Educación (Alejaldre, 2014a: 275). Esta cifra demuestra que existe una demanda por estudiar español en la UG y es un dato que debe servir como referencia para justificar la necesidad de mantener los cursos de español en este centro universitario.

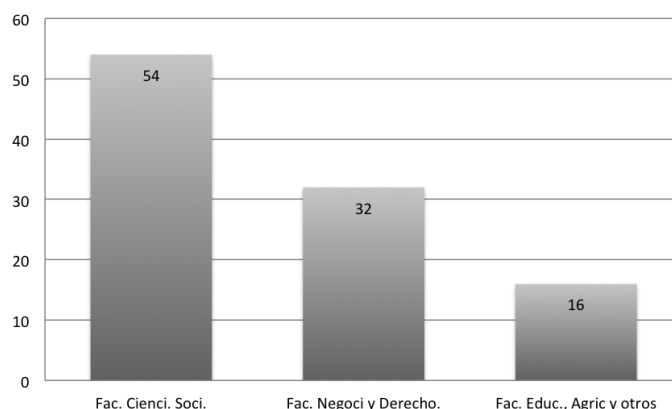


GRÁFICO 11. Distribución por estudios de los asistentes al primer día de clase de SPA101 (2011-2012)

El período de observación inicial de dos semanas se fue ampliando hasta finales del curso 2014-2015. En el cuarto capítulo hemos explicado con precisión los métodos de recogida de datos utilizados, los resultados que mostramos en esta sección de nuestra investigación se han obtenido una vez analizadas las encuestas que se realizaron online y los formularios que los aprendientes completaron al inicio de cada semestre académico. El análisis exhaustivo de estas herramientas ha contribuido a la determinación de las características de los aprendientes de español de la UG en cuanto al género, perfil lingüístico y su motivación para estudiar español.

Según su lengua materna, de los 257 estudiantes que han asistido a las clases de español entre 2011 y 2015, la gran mayoría han manifestado, a través de encuestas y entrevistas personales, que su lengua materna es el wolof o el mandinga y todos ellos afirman ser competentes en inglés, la lengua colonial de Gambia. Los

resultados de las encuestas sobre el perfil lingüístico de los aprendientes de español de esta institución, realizadas durante los cuatro años de esta investigación, confirman los datos obtenidos en las entrevistas personales y en las observaciones informales. El 100% de los aprendientes de español se consideran competentes en la lengua colonial, el inglés; el wolof es la lengua vernácula del 87% de los alumnos que han asistido a las clases entre 2011 y 2015, le sigue el mandinga con un 73% de usuarios. En la gráfica se presentan otras tres lenguas vernáculas: fula, jola, y sere; una lengua europea, el francés y la lengua que está estrechamente relacionada con la religión predominante en Gambia: el árabe.

Las observaciones realizadas en el aula de español en lo que se refiere al cambio de código lingüístico durante el transcurso de la clase nos informan de la utilización de más de tres lenguas vernáculas para comunicarse entre los miembros del grupo y el inglés para dirigirse al profesor.

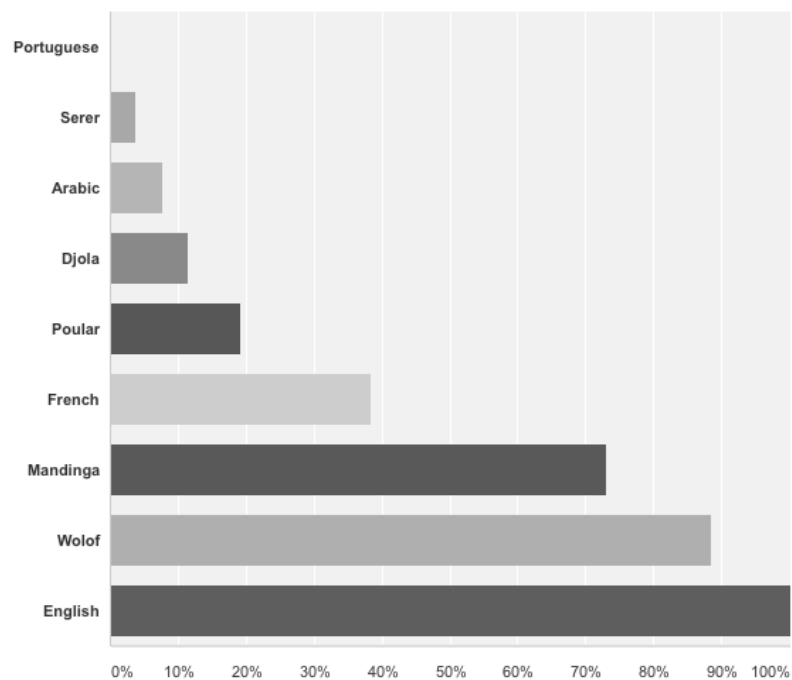


Gráfico 12. Paisaje lingüístico en las clases de español entre 2011-2015

Los estudiantes de la UG son estudiantes plurilingües, de hecho son un reflejo de la sociedad gambiana, que tal y como se expuso en el segundo capítulo, es una sociedad en la que se manejan más de diez lenguas vernáculas y una lengua colonizadora. Dada la importancia que adquiere este término a lo largo de toda la propuesta curricular, creemos necesario recordar su significado, sobre todo, para no confundirlo con el concepto multilingüismo.

El plurilingüismo la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. (Martín Peris *et al.*, 2008: 414)

Mientras que el multilingüismo se refiere al conocimiento o convivencia de varias lenguas en una sociedad sin que sus usuarios establezcan relaciones entre ellas, el MCER define este concepto como:

el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concreto, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. (Consejo de Europa, 2002: 4)

Esta propuesta curricular considera el plurilingüismo de los estudiantes y del contexto global como un factor a tener siempre presente para asegurar el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, tal y como hemos explicado en la descripción del marco teórico, una de las herramientas más relevantes para nuestra investigación es el MCER, puesto que se trata del documento que sostiene teóricamente nuestra propuesta curricular, de hecho, se puede considerar como los cimientos a partir de los cuales se construye el PCUG. Este texto hace hincapié en la necesidad de ser conscientes de la interculturalidad y la importancia de conocer tanto la cultura del estudiante como la cultura de la lengua meta (Alejaldre, 2013a: 92):

La comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural” que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (Consejo de Europa, 2002: 101)

La consciencia intercultural estará presente en todo el proyecto curricular y se materializará a través de actividades que promuevan la interculturalidad y el respeto por las culturas presentes en el aula y la cultura meta.

Otro factor a tener en cuenta a la hora de analizar las características del aprendiz de español de la UG es el género. Los datos recogidos durante esta investigación nos ofrecen, de nuevo, una radiografía de la realidad social gambiana, en la que las mujeres no tienen, todavía, un lugar importante en el mundo académico, ni como estudiantes ni como profesoras. El siguiente gráfico muestra la disparidad de género presente entre los estudiantes matriculados en los cursos de español en esta institución durante 2011 y 2015, casi el 80% son hombres y el resto mujeres

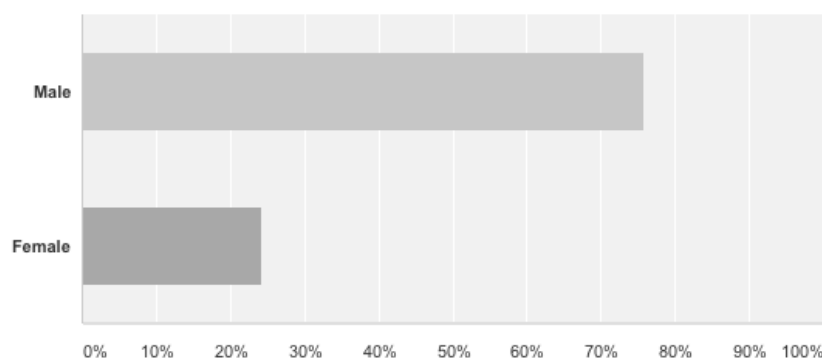


GRÁFICO 13. Distribución por género de los aprendientes de ELE en UG entre 2011-2015

Las cifras facilitadas por la Facultad de Ciencias Sociales relativas al curso 2013-14, muestran también esta disparidad en lo que se refiere a las mujeres que trabajan en el ámbito académico, solo el 30% del cuerpo académico de esta facultad son mujeres, porcentaje que ha ascendido en cinco puntos si se compara con el año académico anterior.

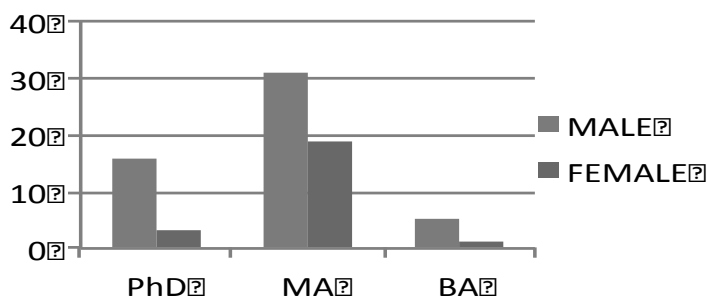


GRÁFICO 14. Distribución de profesores por género y titulación

Otro factor a considerar es la motivación que mueve al estudiante para Otro factor a considerar es la motivación que mueve al estudiante para estudiar español. Estos datos se han ido recogiendo gradualmente y el análisis diacrónico revela que

muchos estudiantes señalaron varias razones principales para estudiar español. La mayoría de los estudiantes, un 70%, elige ELE frente a las otras alternativas porque están interesados en la cultura que rodea a esta lengua, un 46% piensa que les ayudará a conseguir un mejor trabajo, un 30% la asocia con la Liga de fútbol española, y otro 30% decide estudiar la lengua de Cervantes porque le gustaría viajar a España. Por último, es preciso hacer referencia a un grupo que fue en aumento desde el comienzo del programa en 2011 y que lo conforman los estudiantes que estudian español porque les gustaría ser profesores de ELE.

Estos datos reflejan que la motivación del aprendiente puede considerarse intrínseca, puesto que “el individuo realiza una actividad concreta como consecuencia del interés personal que tiene en ella o de la atracción que siente por ella” (Martín Peris *et al.*, 2008: 379) lo cual va a promover una experiencia de enseñanza y aprendizaje más satisfactoria.

De lo aquí expuesto se deduce que en lo que se refiere al perfil del aprendiente de español de la UG se aprecia una disparidad de género en cuanto a la cantidad de estudiantes mujeres y hombres que han completado los cursos de español; que todos ellos son plurilingües, no han asistido a clases de esta lengua previamente, la gran mayoría proviene de las facultades de Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho y su motivación por estudiar español es intrínseca.

5.1.3 SELECCIÓN DE OBJETIVOS

El proceso de selección de los objetivos y la organización de los contenidos está estrechamente vinculado con el análisis contextual y del aprendiente previamente realizado.

La selección de contenidos curriculares es lo que sostiene el currículo, los contenidos se eligen según el contexto y el aprendiente y se articulan partiendo de los fundamentos presentes en el MCER y el PCIC. De hecho “la determinación de qué vamos a enseñar o qué queremos que nuestros estudiantes aprendan es, probablemente, el asunto que más atención ha recibido tradicionalmente” (Pardo, 2008: 21). Una selección alineada con el contexto y las necesidades del aprendiente es indispensable para que la propuesta sea coherente.

El tercer capítulo describe el marco teórico que subyace a la selección de objetivos de nuestra propuesta curricular, en la sección 3.2.1. se presentaron diferentes formas de describir objetivos, desde el enfoque lineal de Tyler (1949), a los presupuestos de Nunan (1988) quien centra todo el proceso en el aprendiente, a

Richards (1990), García Santa-Cecilia (2000, 2008) y las definiciones del PCIC y del MCER.

A pesar de lo complicado que resulta la selección y formulación de objetivos curriculares es importante hacerlo porque:

Nos fuerza a ser realistas sobre lo que es posible alcanzar, nos permite transmitir con mayor eficacia las intenciones pedagógicas del curso, facilita la evaluación de los alumnos y permite orientar adecuadamente otros aspectos de la planificación del curso, como la selección de materiales y las actividades. (García Santa-Cecilia, 2008: 42)

Los objetivos se formulan dependiendo el enfoque del diseño curricular, por lo que si nos centramos en los conocimientos lingüísticos que alcanzarán los aprendientes, los objetivos se presentarán con formulas como: “los alumnos aprenderán...”, si el diseño gira en torno a destrezas, la formulación de los objetivos será: “los aprendientes serán capaces de...”. Por otro lado, si la importancia se centra en las actitudes o en la reflexión, nos encontraremos con objetivos formulados de la siguiente manera: “los alumnos serán conscientes de...” (Adaptado de García Santa-Cecilia, 2008: 41).

La primera propuesta curricular que se presentó en el departamento de lenguas de la facultad de Ciencias Sociales de la UG se estructuró teniendo en cuenta los fundamentos teóricos que presentó Tyler (1949) en su currículum lineal. Se trata de objetivos de actuación o de conducta y ponen énfasis en los resultados, “parte de la idea de que la especificación precisa de lo que el alumno debe ser capaz de hacer al final del curso es un paso esencial en el proceso de diseño del curso y facilita considerablemente los demás pasos” (García Santa-Cecilia, 2008: 40). Además, los objetivos “ofrecen explícitamente parámetros de lo que se espera que el alumno lleve a cabo (...), parámetros que se desarrollarán consecuentemente en los contenidos y que serán el foco de los criterios de evaluación” (Fernández, 2011: 26).

Dado el poco tiempo que se tuvo para realizar la primera propuesta curricular del primer curso de ELE de la UG (SPA101), se optó por seguir los fundamentos teóricos de Tyler ya que por su claridad, precisión y coherencia encajaban con los datos recogidos en la primera fase de la investigación. Esta propuesta curricular articuló los contenidos en torno a las destrezas que los aprendientes lograrían realizar una vez terminada cada unidad del curso. Hay que señalar que, inicialmente, los contenidos tuvieron un carácter predominantemente lingüístico, sobre todo, centrado en unidades gramaticales y léxicas, pero a medida

que avanzó la investigación, y gracias a la reflexión y el análisis de los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje, la propuesta curricular se fue modificando y se otorgó más importancia a la competencia sociocultural y comunicativa.

Con los datos obtenidos sabíamos que había que diseñar un curso de ELE de nivel A1. El horario académico estaba estructurado en quince semanas lectivas y una semana extra para los exámenes finales; en total los cursos de lenguas extranjeras tenían una duración de treinta y siete horas, que equivalían a 3 créditos. Durante el curso 2011-2012 las clases se impartían dos días a la semana y duraban una hora y quince minutos, a partir del curso 2012-13 las clases se impartían un día a la semana con una duración de dos horas y media.

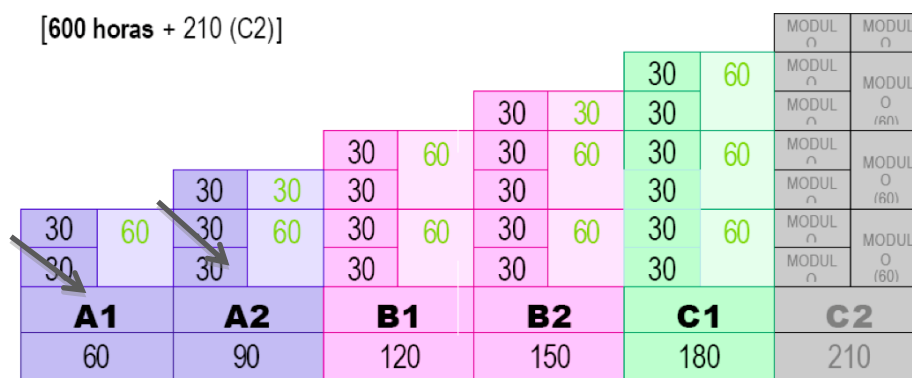


Figura 14. Extraída de la presentación de García Santa-Cecilia, 2008 sobre los niveles de referencia para el español

La Figura 14 refleja la duración estimada de los cursos de ELE para poder alcanzar los niveles de competencia del MCER según el Instituto Cervantes. Para nuestra propuesta nos fijaremos en los dos primeros escalones: nivel A1 y nivel A2. Aunque, si prestamos atención a la carga lectiva de los cursos de ELE de la UG, se aprecia que el curso de SPA101 tiene una duración de 37 horas, por lo que su continuación, SPA102 será también de 37 horas. Lo que implica que si los estudiantes se matriculan a los dos cursos que hasta ahora se ofrecen en la UG estarán expuestos a 72 horas lectivas, por lo tanto, según la figura 14, al completar el nivel SPA101 y SPA102 alcanzarán un nivel de competencia ligeramente superior al A1.

Sin embargo, en la propuesta que presentamos nuestro objetivo global es dotar al aprendiente con capacidades cercanas al nivel A2, por este motivo se incluyen contenidos de A2 en el nivel SPA102. La inclusión de estos contenidos se consideró al atender las peticiones que los aprendientes realizaron en las entrevistas personales sobre la necesidad de conocer estructuras que les permitieran expresarse

y comunicarse sobre acciones que trascurren en el pasado. Por esta razón, en el nivel SPA101 aunque solo se imparten treinta y siete horas lectivas, se incluyen la mayoría de los contenidos del nivel A1. Mientras que en el nivel SPA102, a pesar de que no se disponga de la carga lectiva necesaria para cubrir las 90 horas de formación que, según el PCIC, son necesarias para impartir los contenidos de A2, el contenido curricular incluye contenidos relativos al nivel A2. Los resultados de las pruebas de evaluación determinan que el nivel final que alcanzan los aprendientes al completar los dos cursos se aproxima al nivel de competencia A2 que describe el MCER.

Tras varias revisiones curriculares, desde la primera propuesta en 2011 hasta la más reciente en 2015 y considerando los fundamentos teóricos expuestos en el MCER sobre la competencia comunicativa, hemos organizado los contenidos curriculares que integran el PCUG en torno a objetivos generales y específicos adaptados del MCER (Consejo de Europa, 2002: 26). Esta propuesta curricular no se preocupa exclusivamente en desarrollar la competencia comunicativa, sino que se centra en desarrollar la competencia lingüística, sociocultural, intercultural y pragmática del aprendiente y de encontrar un equilibrio entre todas las competencias:

una de las funciones más importante del lenguaje es la comunicativa, capacidad que dota a los seres humanos con la habilidad de transmitir mensajes. Los diseños curriculares de lenguas extranjeras siguiendo el enfoque comunicativo han girado en torno a la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa dejando a un lado otras habilidades (...). La competencia intercultural y la pragmática necesitan encontrar su espacio en los planes curriculares de LE porque la lengua es un elemento integrador de una identidad que conlleva una cultura, una tradición y unos conocimientos previos del lenguaje y de su funcionamiento. Para poder enseñar este aspecto de la lengua en las clases de LE es imprescindible realinear los objetivos considerando estos elementos. (Alejaldre, 2013b: 74)

Debido al contexto plurilingüe y multicultural en el que se desarrolla esta propuesta es muy importante dotar al aprendiente con habilidades y competencias socioculturales, pragmáticas e interculturales. A continuación, vamos a presentar los objetivos de los cursos de SPA101 y SPA102.

5.1.3.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DEL CURSO SPA101

La selección de objetivos generales para el curso SPA101 se convierte en uno de los pasos fundamentales de la propuesta curricular que presentamos. La combinación de los elementos del PCIC, del MCER y de los contenidos del constructo del DELE A1 fundamentan los elementos incluidos en la tabla 15.

Objetivos generales SPA101
<p>Los aprendientes del curso de SPA101 al finalizar el periodo lectivo podrán ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente y frases sencillas para satisfacer necesidades de tipo inmediato y compararlas con las expresiones de sus lenguas vernáculas. • Presentarse a ellos mismos y a otras personas. • Pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce (familia, ocupaciones, pasatiempos, rutinas, hábitos) • Relacionarse de forma elemental siempre que exista colaboración por parte del interlocutor en diferentes contextos (la universidad, un restaurante, la consulta del doctor o en el trabajo) y relacionarlos con los intercambios comunicativos en sus lenguas vernáculas.

TABLA 15. Objetivos generales del PCUG de SPA101

La tabla 16 describe los objetivos específicos del curso SPA101, los estructuramos en destrezas de expresión escrita, comprensión de lectura, expresión oral, interacción oral y comprensión auditiva. Además todos estos objetivos giran alrededor de la comprensión intercultural, necesaria para poder relacionar la cultura de la lengua meta con la(s) cultura(s) de la(s) lengua(s) vernácula(s) del aprendiente.

Objetivos específicos SPA101
<p>Los aprendientes del curso de SPA101 al finalizar el periodo lectivo serán capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir textos cortos (postales, emails, conversación en un chat) y rellenar formularios con datos personales. • Comprender palabras escritas, frases sencillas y textos cortos (postales, emails, carteles y catálogos). • Hablar sobre ellos mismos, su familia, el lugar donde viven y las personas que conocen. • Participar en conversaciones sencillas siempre que el interlocutor esté dispuesto a colaborar repitiendo o hablando a otro ritmo. • Realizar preguntas y contestarlas sobre temas de necesidad inmediata o habituales (familia, rutinas, información personal). • Comprender en intercambios comunicativos orales palabras y expresiones muy básicas que se usan con frecuencia sobre uno mismo, la familia, o el entorno cercano.

TABLA 16. Objetivos específicos del PCUG de SPA101

5.1.3.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE SPA102

La selección de los objetivos generales y específicos del nivel SPA101 nos permite continuar con el diseño curricular del segundo curso de nuestra propuesta: el curso SPA102. En esta sección presentamos los objetivos generales y específicos de los cursos del segundo nivel de la UG.

La tabla 17 es una continuidad de la tabla 15 y expone de forma esquemática los objetivos generales que se deben alcanzar al finalizar la carga lectiva de los cursos del segundo nivel de la UG.

Objetivos generales SPA102
<p>Los aprendientes del curso de SPA102 al finalizar el periodo lectivo podrán ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender frases y expresiones frecuentes relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, gustos y preferencias). • Comunicarse para llevar a cabo tareas simples y cotidianas en intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que son conocidas, familiares o habituales. • Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. • Comprender y expresar en frases sencillas diferencias interculturales básicas entre la lengua meta y su(s) lengua(s) vernácula(s) (saludos, horarios, rutinas).

TABLA 17. Objetivos generales del PCUG de SPA102

La tabla 18 describe los objetivos específicos que constituyen el proyecto curricular del curso SPA102 y que tratan de dotar al aprendiente con un nivel de competencia cercano al A2.

Objetivos específicos SPA102
<p>Los aprendientes del curso de SPA101 al finalizar el periodo lectivo podrán ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a sus necesidades inmediatas. • Escribir cartas personales muy sencillas para presentarse, agradecer o solicitar un servicio por ejemplo. • Leer textos muy breves y sencillos. • Encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos , por ejemplo en anuncios publicitarios, panfletos, menús, horarios. • Comprender cartas personales breves y sencillas. • Hablar sobre ellos mismos, su familia, el lugar donde viven, las personas que conocen, su origen educativo, su trabajo. • Hablar sobre hechos en el pasado de forma muy simple. • Participar en conversaciones que requieran tareas sencillas y habituales que demandan un intercambio simple y directo sobre temas y actividades cotidianas. • Realizar intercambios sociales breves, aunque le cuesta mantener una conversación sin ayuda del interlocutor. • Comprender en intercambios comunicativos orales frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar básica,

compras, lugar de residencia, empleo).
<ul style="list-style-type: none"> • Captar la idea principal en mensajes orales cortos, claros y sencillos (un anuncio, un mensaje de un contestador).

TABLA 18. Objetivos específicos del PCUG de SPA102

Al igual que en la tabla 16, se detalla el tipo de tareas de producción escrita y oral, así como las de expresión escrita, comprensión oral y de lectura que los estudiantes podrán realizar al finalizar el nivel SPA102. Los objetivos específicos están organizados en: destrezas de expresión escrita, comprensión de lectura, expresión oral, interacción oral y comprensión auditiva

La clasificación y definición de los objetivos generales y específicos nos permite pasar al siguiente nivel de concreción curricular: la selección y organización de los contenidos.

5.1.4. CONTENIDOS

Es importante que recordemos que cuando hablamos de la selección y organización de los contenidos “nos referimos también a la selección y gradación de las actividades, materiales y experiencias de aprendizaje, esto es, lo que corresponde a la metodología” (García Santa-Cecilia 2008: 14).

El PCIC ha sido el documento clave para la selección de contenidos para los cursos de español de la UG. La fundamentación teórica que nos ha aportado el MCER en cuanto a la estructuración de los niveles, la definición de los objetivos globales y específicos se ha convertido en el andamiaje que construye este proyecto. Una vez consolidados los cimientos curriculares, es el momento de continuar la construcción de nuestra propuesta eligiendo los contenidos, las actividades que vamos a desarrollar a partir de los mismos y los materiales que acompañarán a esta propuesta.

En esta sección de la investigación detallamos los contenidos curriculares que integran los dos cursos de español de la UG (SPA101 y SPA102). También vamos a mostrar algunas actividades que se han creado exclusivamente para los cursos de español en Gambia, teniendo en cuenta materiales didácticos locales y, por último, detallaremos el tipo de textos escritos y orales que se han empleado en las sesiones de clase y fuera de ellas para promover un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuado al contexto gambiano.

Al principio del curso, entregamos a los estudiantes y a la administración el sílabo y la programación, dos documentos que incluyen todos los contenidos

curriculares de forma esquemática. Los contenidos curriculares los hemos formulado y organizado en unidades temáticas que tratan de alcanzar los objetivos globales y específicos que hemos presentado en la sección anterior. Los contenidos están alineados con los objetivos globales y específicos y se materializan en una misión final que tienen que cumplir los aprendientes al finalizar cada unidad temática. Las primeras propuestas curriculares (2011-12 y 2012-13) giraban en torno a tareas finales, pero los nuevos enfoques de resolución de problemas nos hicieron reflexionar sobre la posibilidad de cambiar las tareas finales por misiones.

La estructuración de los contenidos en el documento curricular es una combinación de la organización del PCIC y de los contenidos que se utilizan para evaluar a los aprendientes de las pruebas del DELE A1 y A2. Estos dos documentos han sentado la base de la organización, secuenciación y estructuración de los contenidos del PCUG.

Dado que nos encontramos en un contexto en el que la organización curricular de los cursos de la UG está estrechamente vinculada al paradigma tecnológico, el contenido de este apartado de nuestra propuesta curricular va a tener una orientación similar para que la administración lo acepte sin inconvenientes. Sin embargo, el documento que se entrega al estudiante no está estructurado bajo estas consideraciones epistemológicas.

En primer lugar, vamos a presentar una lista de los contenidos que incluye nuestra propuesta curricular para el curso SPA101 y que van a contribuir a la consecución de los objetivos globales y específicos. En la sección 3.3.2. del tercer capítulo se expuso la estructura y organización del PCIC y se argumentaron las razones por las que nuestra propuesta se apoyaría en algunas de las características organizativas del PCIC. En esa sección se incidió en que los objetivos generales se organizaban en tres ámbitos: transacciones, interacciones sociales y textos, a su vez y siguiendo las directrices del PCIC apreciaremos que los contenidos del PCUG están organizados en cinco competencias: (1) competencia gramatical, (2) competencia léxica y semántica, (3) competencia fonológica, (4) competencia pragmática y (5) competencia sociolingüística.

Para conseguir los objetivos generales, el aprendiente ha de adquirir los elementos que favorecen el aprendizaje de las cinco competencias. Cada una de ellas, está integrada por contenidos gramaticales, nocionales, fonológicos, pragmáticos y sociolingüísticos que a partir de su adquisición guiarán al estudiante en el proceso de aprendizaje del español. En los siguientes párrafos vamos a presentar

el repertorio de contenidos, recursos y tipo de actividades a los que se va a exponer a los aprendientes para superar el nivel de SPA101 de la UG.

5.1.4.1. CONTENIDOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE SPA101 DE UG

Los contenidos curriculares se estructuran en tres secciones: transacciones, interacciones y tipos de textos. Al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje del curso SPA101 el aprendiente será capaz de realizar transacciones sencillas en situaciones muy concretas, limitadas, de carácter previsible y ensayadas en clase. El repertorio de frases que utilice será muy reducido y limitado pero le permitirá interactuar de forma sencilla con un interlocutor colaborativo. Las transacciones lingüísticas se limitarán a situaciones muy concretas: intercambio de información personal entre dos personas que no se conocen y solicitud de datos sobre familia y amigos, interacción básica en un bar o restaurante y expresar dolor de forma básica y sencilla.

Transacciones SPA101		
Contexto (situaciones concretas y previsibles trabajadas en el aula)	Repertorio (muy limitado)	Necesidades inmediatas
Presentarse, preguntar por información personal y hablar de la familia y amigos. En un restaurante. En el médico.	Ensayado en el aula Estructurado Interacción sencilla con el interlocutor. Interlocutor colaborativo.	Dar y pedir información personal. Pedir comida, comprar, preguntar por el precio. Expresar dolor.

TABLA 19. Características de las transacciones del PCUG de SPA101

La segunda esfera alrededor de la cual giran los objetivos globales de esta propuesta es la social, recordemos que el aprendiente es miembro de una sociedad y que para participar activamente debe adquirir unas habilidades que le permitan interactuar socialmente de forma apropiada.

Las interacciones sociales en el nivel SPA101 ocurren en el ámbito más cercano al aprendiente y están relacionadas con sus necesidades. Se parte de encuentros habituales en el aula, en la calle, en una fiesta y evolucionan hasta intercambios en ámbitos ligeramente más complejos, por ejemplo, en un restaurante o en el médico. Los intercambios son entre los miembros de la comunidad y se realizan con un repertorio muy limitado, pero aún así, son capaces de realizar con éxito estas interacciones sociales.

Interacciones SPA101		
Contexto (Encuentros en situaciones habituales y de interés personal)	Recursos (muy limitados)	Estrategias
Interactuar en situaciones sociales habituales: fiestas, en clase, en el pasillo. Interactuar en situaciones sociales de necesidad personal: restaurante y médico.	Saludar, despedirse, preguntar y responder sobre datos personales. Expresar qué quiere comer, beber, qué dolores tiene y desde cuando.	Repetición, reformulación, memorización y rectificación.

TABLA 20. Características de las interacciones del PCUG de SPA101

Por último, mencionaremos los tipos de textos (escritos y orales) que el aprendiente es capaz de procesar en el nivel SPA101. En lo que se refiere a su estructura es sencilla, están bien organizados y la información es clara y explícita, en cuanto a la longitud, han de ser muy cortos, con apoyo visual y con un formato sencillo. Los textos orales no estarán distorsionados ni tendrán ruidos o interferencias que compliquen su comprensión.

Textos SPA101		
Características	Orales	Escritos
Estructura clara y organizada Información explícita Muy cortos Con apoyo visual Formato sencillo (escritos) Sin ruidos (orales)	Conversaciones entre dos personas que se acaban de conocer sobre temas personales. Conversaciones transaccionales: En un restaurante En el médico Anuncios publicitarios radio Aviso en la consulta del doctor Mensajes en el contestador automático	Formularios Panfletos Menús Horarios Postales Mensajes electrónicos

TABLA 21. Características de los textos del PCUG de SPA101

5.1.4.1.1. CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA GRAMATICAL

Los aprendientes de nivel SPA101 tienen un control limitado de los contenidos gramaticales, pero ya son capaces de comprender y relacionar con su lengua vernácula los contenidos que se presentan en la tabla 22 y que son una adaptación de los incluidos en el PCIC y en los documentos de acreditación de examinadores DELE nivel A1 y A2.

Contenidos competencia gramatical SPA101 UG		
Reglas morfológicas básicas	Género y número Concordancia Nombres de uso frecuente	Niño-niña Niños altos Niño, clase..
Paradigmas, valores, significados	Artículos Demostrativos Pronombres (Sujeto, objeto) Interrogativos	El, lo, las, los Este, esta, ese, esa Yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/as/ustedes Me, te, le, nos, os, les ¿Qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿quién?
Uso de adverbios	Localización (Tiempo y espacio) Cantidad Conjuntivos Afirmación y negación	Aquí, hoy Muy/mucho También/Tampoco Sí/no
Formación de oraciones	Enunciativas Interrogativas Impersonales Copulativas Transitivas e intransitivas Adversativas Distributivas	Soy gambiano. ¿De dónde eres? Es importante estudiar. Mamadou es senegalés. Doudou lee un libro. Estudia poco, pero habla español muy bien. ¿Estudias o trabajas?
Presente de indicativo	Tiempo, número y persona. Concordancia (sujeto-verbo) Significado: presente actual Regulares + algunos irregulares	Yo canto, tú cantas.. María canta (María: 3ª pers.sg/ Canta: 3ª pers.sg) Este año estudio español Comer, vivir, cantar + ir, ser, estar, querer...
Imperativo afirmativo	Verbos más básicos Significados más básicos	Bebe mucha agua. Estudia mucho.
Verbos copulativos y predicativos	Ser y estar Gustar	Soy gambiana/Soy estudiante. Estoy en Gambia/Estoy bien. Me gusta el benachín (plato típico gambiano)

TABLA 22. Contenidos competencia gramatical del PCUG de SPA101

5.1.4.1.2. COMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA

Tal y como podemos deducir de los objetivos globales, el aprendiente de nivel SPA101 dispone de un repertorio muy básico de exponentes nocionales generales, mínimos, concretos y neutros que le permite la consecución de los objetivos globales: identificarse, identificar a otras personas, localizar y establecer relaciones de espacio. El aprendizaje de estas nociones léxicas y semánticas va a dotar al aprendiente con la capacidad expresar diferentes funciones comunicativas,

como por ejemplo: identificar, constatar, calificar, relacionar, valorar, localizar y cuantificar.

Contenidos competencia léxica y semántica SPA101 UG		
Identificar	Identificar a personas, objetos y lugares.	Es mi profesora.
Constatar	Constatar existencia, situación y presencia.	Hay una universidad en Gambia. Está en clase.
Calificar	Calificar personas, objetos, lugares.	La profesora es alta. El país es pequeño.
Relacionar	Relacionar con el tiempo, el espacio.	Esta mañana tengo clase de español. A veces como chocolate.
Valorar	Valorar una acción, un objeto, una persona.	Es muy interesante. Está mal.
Localizar	Situar en relación al espacio o al tiempo a personas, objetos o acontecimientos.	A las tres, el lunes, en verano... Aquí, allí, cerca, lejos...
Cuantificar	Expresar cantidades y medias.	Tengo cuatro hermanos. Un poco más/menos/
Contenidos competencia léxica y semántica SPA101 UG: nociones específicas		
	Para ser capaz de expresarse/comprender (oral y escrito) que tratan temas relacionados con:	
Individuo	el individuo, amigos y familia.	Bajo, hablador, estoy casada...
Educación	su formación académica.	profesor, clase, pizarra, libro, mesa...
Sociedad	su entorno social.	País, religión (islam), presidente...
Trabajo	su entorno laboral.	profesor, estudiante, camarero, arquitecto...
Relaciones	su relaciones personales, familiares y laborales.	familia, compañeros, amigos, cumpleaños...
Alimentación	hábitos y preferencias alimenticias.	camarero, primer plato, segundo... carne, arroz...
Salud/higiene	su salud e higiene (muy básico) y rutinas	estar enfermo, levantarse, ducharse...
Viajes	viajes, excursiones	horarios, autobús, tren, avión.
Geografía	describir, situar, explicar	norte, sur, este, oeste, centro, cerca, lejos..
Ocio	actividades de ocio	deportes, ir al cine/teatro, opera

TABLA 23. Contenidos competencia léxica y semántica del curso SPA101

5.1.4.1.3. COMPETENCIA FONOLÓGICA

A pesar de que en los documentos curriculares que se facilitan al aprendiente no aparece explícitamente el trabajo que se realiza para fomentar y trabajar la

competencia fonológica, en el documento curricular está presente puesto que es necesario concienciar al aprendiente sobre el trabajo fonológico. Además, en este contexto concreto, es recomendable aprovechar la similitud fonológica de las dos lenguas vernáculas más extendidas en el territorio gambiano, el wolof y el mandinga, con la lengua meta.

Contenidos competencia fonológica SPA101 UG	
Conciencia de articulación	Reconoce la articulación de las vocales y consonantes.
Rasgos de base articulatoria	La nasalización sin relevancia y la tendencia a la sílaba abierta.
Esquemas acentuales	Reconocer que los infinitivos se acentúan en la última sílaba.
Patrones melódicos	Reconoce y reproduce los patrones melódicos de oraciones enunciativas, interrogativas, saludos.

TABLA 24. Contenidos competencia fonológica SPA101 UG

5.1.4.1.4. COMPETENCIA PRAGMÁTICA

Los aprendientes de nivel SPA101 tienen una competencia pragmática básica pero existente y que hay que considerar en las sesiones de clase como parte del trabajo del docente y el aprendiente. En este nivel son capaces de expresarse mediante palabras o enunciados sencillos, aislados o conectados con recursos básicos, también son capaces de expresar funciones comunicativas muy básicas y en situaciones muy concretas.

Contenidos pragmática SPA101 UG: competencia discursiva y organizativa		
De enlace	Recursos de enlace que conectan las partes de la oración con una relación de “adición”	y/ también.
De referencia	Recursos de referencia como adverbios, demostrativos y pronombres.	aquí, allí/ esto, eso/ tú, yo, a mí.
Contenidos pragmática SPA101 UG: competencia funcional		
Opinar	Expresar de forma simple opinión.	Creo que es muy bonito
Dar y pedir datos concretos	Sobre personas, cosas, lugares, profesiones y cantidad.	¿Cómo te llamas? - Fatoumata
Identificar y describir	amigos, familiares, lugares conocidos de forma sencilla.	Mi compañero es senegalés y es alto.
Pedir, conceder o denegar permiso	realizar y contestar preguntas sencillas para pedir permiso, aceptarlo y denegarlo.	¿Puedo hablar en wolof?

Expresar gustos, deseos y preferencias	sobre temas personales, sencillos y cercanos.	Quiero aprender español.
Ofrecer e invitar, aceptar o rechazar	realizar y contestar preguntas sencillas para ofrecer, aceptar o rechazar invitaciones.	¿Quieres agua? -Sí, gracias.
Valorar	expresar valoración sobre asuntos cotidianos y sencillos.	La comida está muy buena.

TABLA 25. Contenidos competencia pragmática de SPA101 UG

5.1.4.1.5. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los estudiantes de SPA101 serán capaces de establecer contactos sociales básicos a través de formulas de cortesía sencillas y cotidianas con el objetivo de cumplir funciones comunicativas básicas.

Contenidos competencia sociolingüística SPA101 UG: funciones comunicativas		
Saludar, despedirse y responder a saludos y despedidas	Es capaz de establecer contactos sociales básicos para saludar y despedirse	-Hola, buenas tardes. -Adiós. - Hasta mañana...
Presentarse, ser presentado y presentar a otra persona	Es capaz de presentarse, presentar a otras personas	Soy Mamadou - Esta es Fatoumata.
Agradecer	Es capaz de expresar agradecimiento	Gracias. - De nada.
Disculparse	Es capaz de expresar disculpas	- Perdón
Felicitar	Es capaz de felicitar	-¡Felicidades!
Dirigirse a alguien	Es capaz de dirigirse a otra persona utilizando la fórmula de cortesía apropiada.	Señor Jatta. - Señora Jallow.

TABLA 26. Contenidos competencia gramatical SPA101 UG

5.1.4.1.6. MATERIALES Y ACTIVIDADES

Para adquirir estas destrezas y habilidades vamos a utilizar una serie de materiales adecuados a las características contextuales de la región subsahariana y alineados a los objetivos globales de SPA101, que fomenten un aprendizaje significativo, dinámico y motivador. Por lo tanto, es necesario que los recursos que utilicemos en las sesiones didácticas presenciales sean apropiados para este nivel. Si elegimos materiales con estructuras más avanzadas pueden provocar frustración en el aprendiente, mientras que, si por el contrario, utilizamos recursos demasiado sencillos pueden impactar negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje al causar aburrimiento y desmotivación.

En este apartado vamos a explicar el tipo de textos, tanto orales como escritos, que vamos a utilizar en el aula para promover la adquisición de los

contenidos que hemos presentado hasta ahora y que dotarán al aprendiente con las habilidades para superar con éxito el nivel de SPA101. También explicaremos las características de los audios y los textos escritos adecuados para este nivel y que deben producir y comprender los estudiantes una vez finalizado el curso. Al finalizar esta sección, presentaremos muestras de audios reales y textos escritos producidos por los estudiantes de la UG.

Características de los textos para la comprensión auditiva-SPA101			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones habituales y comunes y predecibles. Ejemplos: Diálogo entre dos personas que se acaban de conocer. Un mensaje en un contestador sobre una cita médica.	Breves, sencillos, que tengan apoyo visual. Enunciado claros y presentados individualmente.	Velocidad lenta. Articulación clara. Con pausas. Estructuras conocidas. Vocabulario predecible y familiar. Con repeticiones de contenido.	Reconocer, identificar y extraer datos precisos sobre números, datos personales, precios. Entender el tema o idea general.

TABLA 27. Características de los textos para SPA101 UG

El primer material que vamos a mostrar se diseñó teniendo en cuenta las características presentadas en la tabla anterior. Consiste en una presentación oral de una estudiante senegalesa que habla de temas cotidianos y familiares para los aprendientes de la UG. Es un mensaje breve, sencillo y articulado de forma clara y a una velocidad lenta, adecuada a este nivel. Los estudiantes tienen que escuchar el audio tres veces y completar las actividades que presentamos en la siguiente ficha didáctica. Tal y como se aprecia, las actividades consisten en reconocer e identificar información y extraer datos concretos:



1. Escucha la presentación de esta estudiante de español y subraya la respuesta correcta.

Se llama	Ana	Fatoumata	Sara
Es de...	Madrid	Gambia	Senegal
Vive en	Gambia	España	Senegal
Tiene	19 años	21 años	20 años

2. Completa esta frase con las palabras correctas. Tienes seis palabras y solo necesitas cuatro.

francés España Madrid vivir español hablar

Estudia política internacional y (1)_____ en la Universidad Internacional de (2)_____. Le gusta mucho (3)_____ en (4)_____.

Estos ejemplos, utilizados en las clases de ELE de UG se ajustan a las características que hemos descrito en la tabla 29.

La tabla 28 detalla las características que deben tener los textos y las actividades que usemos para trabajar la expresión e interacción orales. La información que ofree esta tabla facilita la labor de creación y diseño de materiales adaptados al contexto subsahariano y al nivel de competencia del primer curso de ELE de la UG.

Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción orales			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones cotidianas sobre áreas de necesidades inmediata o de la vida diaria. Esquema previsible. Ejemplos: Presentación de una persona. Conversación entre dos personas que se acaban de conocer. Monólogo sobre gustos.	Monólogos sostenidos. Intercambio comunicativo breve con una persona. En universidad entre dos estudiantes, el estudiante y el profesor, en una tienda, en un restaurante.	Interlocutor colaborativo. Repite y reformula si es necesario. Ausencia de ruidos.	Proporcionar información básica sobre él y su entorno más cercano. Intercambiar información personal básica y sobre entorno y datos concretos.

TABLA 28. Contenidos de los textos y actividades para la expresión e interacción oral SPA101 UG

Las actividades para trabajar la expresión e interacción oral eran sencillas, cortas y sobre temas del ámbito personal de los aprendientes. En este link:

<http://www.ivoox.com/3044560> se puede escuchar la tarea que se realizó para el examen final de SPA101 de mayo de 2013.

Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones cotidianas sobre áreas de necesidades inmediatas o de la vida diaria. Ejemplos: Panfleto turístico. Menú de un restaurante. Email breve de presentación.	Muy breves, sencillos, que tengan apoyo visual. Con estructura clara y sencilla.	La información debe ser concisa y explícita. Con tiempo suficiente para hacer varias lecturas.	Reconocer, identificar y extraer palabras, nombres, frases conocidas. Encontrar información específica. Entender el tema o idea general.

TABLA 29. Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura

A continuación, incluimos una tarea que cumple los requisitos de la tabla 29. El contexto es sencillo y está relacionado con un tema de la vida cotidiana de nuestros aprendientes: la familia. El texto es breve y simple y va acompañado de apoyo visual que facilita la comprensión y ejecución de la actividad posterior a la lectura.

Por último, mencionar que la información es clara y concisa y las actividades giran, por un lado, en torno a la identificación de palabras que aparecen en el texto para colocarlas en el árbol genealógico y por otro, se comprueba la comprensión lectora solicitando al aprendiente que responda a unas preguntas sobre los textos.

La finalidad de la tercera actividad es averiguar si el estudiante comprende el léxico sobre las relaciones familiares, mientras que la última continúa reforzando el léxico central a través de una actividad en la que el estudiante ha de colocar las relaciones familiares en un árbol genealógico.

¿Cómo es tu familia?

Lee el texto y completa las actividades.

¡Hola! Me llamo Modou, tengo veinte años y esta es mi familia.

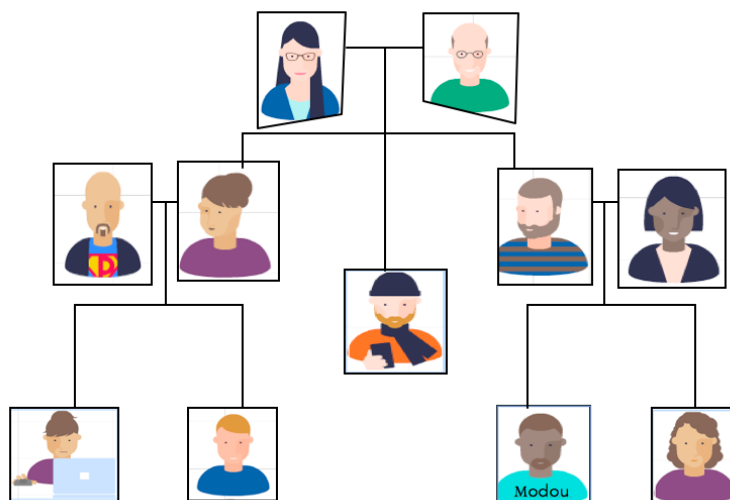
Mi familia no es muy grande, yo tengo una hermana que se llama Lola, ella es más joven que yo, tiene dieciocho años. Lola es muy bonita y muy inteligente y le encanta jugar al baloncesto. Mi mamá también es muy bonita ella se llama Isa, es de Gambia y mi papá se llama Héctor. Mis padres tienen cincuenta y dos años. Los padres de mi padre se llaman Juan y Sara, son mis abuelos, tienen setenta y tres años.

Mi padre tiene una hermana y un hermano, son mis tíos. Mi tía se llama Ana y está casada con Carlos, mi tío se llama Daniel y está soltero. Carlos tiene cuarenta y cinco años y mi tía Ana cuarenta y tres, tienen dos hijos, son mis primos. Mi primo se llama Emilio, tiene diecisiete años y le encanta hacer deporte, mi prima se llama Luna y le encantan los ordenadores, tiene la misma edad que mi hermana.

Responde a las siguientes preguntas sobre la familia Sas.

1. ¿Cómo se llaman los padres de Modou?
2. ¿Cuántos años tienen los abuelos de Modou?
3. ¿Cuántos primos tiene Modou?
4. ¿De dónde es la mamá de Modou?
5. ¿Cómo se llaman los tíos de Modou?

Completa el árbol genealógico con los nombres apropiados.

LA FAMILIA SAS

B. Responde a las siguientes preguntas sobre la familia Sas.

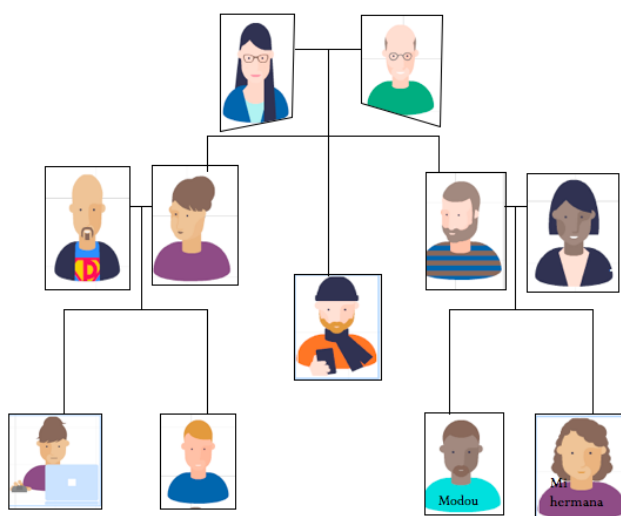
1. ¿Cómo se llaman los padres de Modou?
2. ¿Cuántos años tienen los abuelos de Modou?
3. ¿Cuántos primos tiene Modou?
4. ¿De dónde es la mamá de Modou?
5. ¿Cómo se llaman los tíos de Modou?

C. Completa estas frases con las relaciones familiares apropiadas.

Abuela	Tía	Hermana	Primos	Hijos	Sobrina
--------	-----	---------	--------	-------	---------

1. La hija de mis padres es mi _____.
2. Los hijos de mis tíos son mis _____.
3. Luna es la _____ de mi papá.
4. La madre de mi padre es mi _____.
5. La mujer de mi tío es mi _____.

D. Ahora completa el árbol con las relaciones familiares. Imagina que eres Modou.



Las actividades que acabamos de presentar se diseñaron teniendo en cuenta el contexto gambiano, por eso se utilizan nombres familiares para los aprendientes y dibujos que tengan en cuenta la diversidad cultural. El objetivo de esta actividad es facilitar el vocabulario necesario para hablar de relaciones familiares, de esta forma, el aprendiente aumenta su input léxico al mismo tiempo que desarrolla la competencia comunicativa, la de expresión escrita y comprensión lectora.

Una de las labores más complicadas de esta investigación fue acceder a materiales didácticos diseñados para el contexto subsahariano. No fue hasta octubre

de 2013 que tuvimos la oportunidad de conseguir materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras en Gambia. Uno de los profesores participantes en el proyecto piloto para la inclusión del español en las escuelas gambianas nos facilitó un libro para la enseñanza del francés como lengua extranjera y otro para la enseñanza del inglés. En análisis de estos manuales nos mostró que los creadores de materiales eran muy conscientes sobre la necesidad de crear actividades alineadas al contexto africano para fomentar un aprendizaje motivador y significativo.

En las observaciones que realizamos al incluir materiales de creación propia, apreciamos que la motivación aumentaba cuando los aprendientes podían reconocer nombres de personas o lugares, la razón fundamental era que se sentían reflejados en los personajes que utilizábamos y, de esta forma, el aprendizaje era más significativo para ellos. La actividad que mostramos en las siguientes líneas fue extraída de un manual local para la enseñanza del inglés como lengua extranjera que trata sobre el mismo tema: la familia.

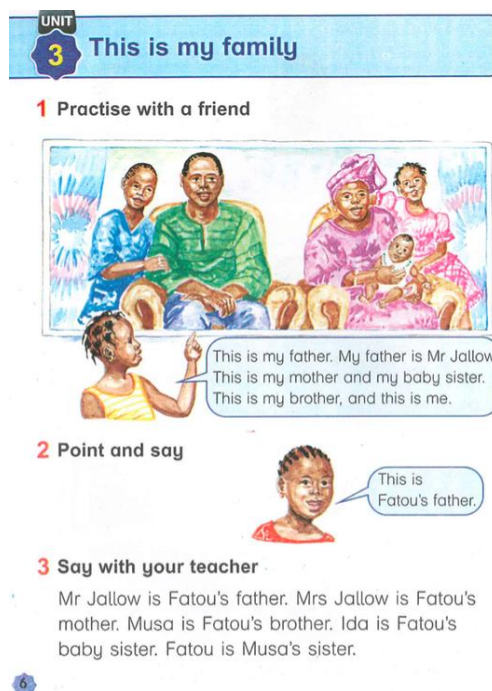


IMAGEN 2. Material didáctico para la enseñanza de inglés como LE en Gambia

La tabla 30 representa esquemáticamente las características de los textos que se implementarán para trabajar la expresión e interacción escritas en el marco del PCUG. También, describe el tipo de contexto en el que se enmarca el texto, la longitud que se recomienda que tenga, el tipo de estructuras gramaticales y el léxico, así como los objetivos que han de alcanzar los aprendientes al completar las actividades.

Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, cotidiano. Esquemas previsibles. Ejemplos: Cartas personales, emails, mensajes cortos, notas, tarjetas de felicitación, formularios sencillos de inscripción.	Redacciones muy cortas, estructuradas en enunciados muy breves y básicos.	Palabras básicas, estructuras muy sencillas, frases cortas y expresiones corrientes.	Transmitir información personal. Redactar enunciados cortos y sencillos sobre temas personales. Intercambiar mensajes cortos y sencillos (un chat).

TABLA 30. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas

La actividad de interacción y expresión escrita que adjuntamos consiste en leer un texto sobre la rutina de Julia y realizar unos ejercicios para comprobar si el texto se comprende. Tal y como se aprecia, está integrado por palabras básicas, estructuras sencillas y frases cortas. El estudiante de nivel SPA101 se enfrenta a un texto sobre un tema familiar: la rutina de una chica joven, además las actividades están estructuradas y diseñadas alrededor de preguntas organizadas que tratan de facilitar su comprensión y la interacción escrita. Por último, una vez completado el segundo ejercicio, el aprendiente tiene la oportunidad de demostrar sus habilidades de expresión escrita con una actividad de escritura que está guiada a través de unas preguntas que facilitan el trabajo del aprendiente que se enfrenta a una página en blanco.

1. Lee este texto sobre la vida de Julia.



Mi vida no es muy emocionante, todos los días me levanto a las seis de la mañana, me baño, me visto, me peino y me maquillo. A las siete preparo mi desayuno, yo como poco y muy rápido, me gusta el pan y el chocolate caliente.

Salgo de mi casa a las siete y media porque empiezo a trabajar a las ocho en punto en el Banco Central, a las tres de la tarde termino de trabajar y voy a almorzar en un restaurante cerca del banco, me gusta la pasta con pollo y vegetales. Yo no voy temprano a mi casa, por las tardes tengo muchas actividades, el lunes voy a clases de salsa, el martes y el jueves voy al gimnasio a hacer aeróbicos, el miércoles voy a practicar tenis, el viernes voy al cine con mi novio o con mis amigos.

El fin de semana me levanto a las ocho o nueve de la mañana, el sábado visito a mis padres temprano y por la tarde voy a la playa a nadar, por las noches voy con mi novio a bailar. El domingo voy a la mezquita por la mañana y por la tarde voy a visitar a mis amigos.

2. Responde las preguntas con oraciones completas.

1. ¿A qué hora se levanta Julia entre semana?

2. ¿A qué hora se va de casa Julia para ir a trabajar?
3. ¿Cuántas horas al día trabaja Julia?
4. ¿A dónde va Julia el domingo por la mañana?
5. ¿Dónde trabaja Julia?
6. ¿Por qué Julia no va temprano a su casa entre semana?
7. ¿A qué hora termina Julia de trabajar?
8. ¿Qué clase tiene el lunes Julia por la tarde?
9. ¿Con quién baila los sábados por la noche Julia?
10. ¿Qué deporte practica el miércoles?

3. ¿Cómo es un día en tu vida? Escribe tu rutina habitual de un lunes. ¿A qué hora te levantas? ¿Qué desayunas? ¿A qué hora empieza la universidad? ¿Y el trabajo? Escribe aproximadamente 75 palabras.

Vamos a mostrar algunas actividades de expresión e interacción escritas completadas por los estudiantes de SPA101 en la última semana del curso académico 2012-2013. El primer ejemplo de escritura responde a la actividad 3 del ejercicio anterior:

¡Hola! Me llamo muhammed, Soy Gambiano tengo veintiseis años, vivo en latokunda german con mi familia. Soy estudiante de la universidad de Gambia, hablo Inglés, wolof, mandinka, y un poquito de español. Soy bajo, negro claro y moreno. Soy ni gordo ni delgado, soy abierto, deportista y trabajador.

Esta es mi rutina diaria.

Todos los mañanas, desde ~~pues~~ el lunes hasta el sábado, me despierto muy temprano a las cinco y cuarto, sin embargo me levanto a las cinco y media. Después me ducho con agua caliente y después me visto voy a la mezquita ~~por~~ rezar.

Después, cuando regreso ~~me~~ desayuno pan 'tapalaps' con fritas algunos huevos, pero a veces ~~son~~ cereales con leche. ~~Me~~ ^{veo} las noticias a las siete y media.

Más tarde, a las ocho menos cuarto, me voy a la universidad. ~~La~~ primera de mi clases empieza a las ocho en punto de la mañana pero, a veces a las nueve en punto. Algunos de ~~mi~~ mi clases terminan a las siete y media de la noche por eso regreso a casa muy cansado.

En las siguientes líneas, presentamos otra actividad de comprensión lectora y expresión escrita del curso SPA101 de UG, diseñada teniendo en cuenta el marco teórico del presente trabajo doctoral y adecuando los contenidos a la realidad contextual gambiana.

¡Hola!

Me llamo Fatoumata, soy gambiana pero vivo en España. Sé que estás aprendiendo español, por eso te escribo una carta en español para ayudarte a practicar.

Hoy voy a hablar de mis amigos. Mi mejor amigo se llama Juan, tiene dieciocho años y su cumpleaños es el 13 de febrero. Juan es muy simpático y sincero y me ayuda en las clases de la universidad.

Mi compañera de piso se llama Lola, también es una buena amiga. Tiene veintidós años, es del sur de España y le gusta mucho el chocolate. Su cumpleaños es el mismo día que yo, el 10 de enero.

¿Cómo son tus amigos? ¿Cómo se llaman? ¿De dónde son? ¿Cuántos años tienes? ¿Y cuándo es su cumpleaños?

Espero tu mensaje por Facebook contándome cómo son tus amigos.

Un besito,

Fatou

Mi ^{mejor} amigo ~~a~~ se llama ~~y~~ Bintu. Ella ~~es~~ tiene Veintitrés años. Su cumpleaños es el cinco de febrero. Ella es guapa, inteligente, generosa, simpática y alta. Bintu es joven y tiene tres hijos, Rohay y Badou. Bintu trabaja en el Banco. Ella ~~es~~ tiene muchos tíos y tíos. Su mejor amigo se llama ~~y~~ Faton. El ~~es~~ es estudiante de Universidad. El ~~es~~ es bajo y ~~inteligente~~ inteligente. Me gusta Bintu.

Tengo muchos amigos. Dodou, Rohay Agie, Isatou y Mary. Dodou tiene Veinticinco años y Rohay Veintiuno. Dodou y Rohay viven en Fajara. Agie tiene Dieciocho años. Su ~~es~~ cumpleaños es el ~~nueve~~ nueve de marzo. El ~~es~~ es generoso y simpático. Agie trabaja en el hospital. Mary y Isatou trabajan en el Banco. Mary es habladora y extrovertida. Ella ~~es~~ es guapa y morena. Me gusta Mary. Mary vive en Kofu.

- Isatou ~~madre~~ Se llama Haddy. El ~~es~~ es rico y generoso. Isatou madre es bella y inteligente. Su madre vive en Serrekunda y El ~~es~~ trabaja en la Universidad. Su madre cumple años es el nueve de Junio.

5.1.4.2 CONTENIDOS DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE SPA102 DE UG

Seguimos con la misma estructura del apartado anterior, partiremos de la descripción de los objetivos globales para después detallar los contenidos específicos que aseguran su consecución.

El aprendiz de SPA102 será capaz de realizar transacciones ligeramente más complicadas que en SPA101, que contribuirán a consolidar lo aprendido en el nivel previo y a continuar construyendo unos cimientos sólidos. Las transacciones le permitirán satisfacer necesidades básicas inmediatas relacionadas con el entorno, como por ejemplo comprar ropa, comida o medicinas o utilizar los servicios básicos. Tanto el repertorio del que dispone el aprendiz como los conocimientos socioculturales son básicos pero suficientes para realizar con éxito las transacciones comunicativas.

Transacciones SPA102		
Contexto (situaciones cotidianas y básicas)	Repertorio (limitado)	Necesidades inmediatas
Comprar Solicitar servicios	Interactúa con éxito a pesar de disponer de un repertorio limitado de recursos lingüísticos y socioculturales.	Realizar transacciones en tiendas. Obtener información en diferentes servicios básicos.

TABLA 31. Transacciones adecuadas para el nivel SPA102

Las transacciones están directamente relacionadas con las interacciones sociales a las que se expone a un aprendiz de este nivel, que pertenecen a la esfera social más próxima pero que ya muestran el proceso de integración del aprendiz en la comunidad social de carácter inmediato, familia, amigos, vecinos y necesidades básicas (comer, médico, servicios generales). Al finalizar el nivel SPA102 el estudiante será capaz de comenzar, mantener y terminar un intercambio comunicativo a través de recursos básicos pero utilizando de forma correcta las convenciones sociales básicas y las normas de cortesía más habituales y básicas.

Interacciones SPA102		
Contexto	Capaz de...	Estrategias
Muestra la integración en una comunidad social, de amigos, de vecinos, compañeros de trabajo y de estudios.	Empezar, mantener y terminar una conversación básica utilizando herramientas elementales	Repetición, reformulación, rectificación y ayuda del interlocutor.

TABLA 32. Interacciones adecuadas para el nivel SPA102

Los textos a los que se expondrá a un estudiante de este nivel serán ligeramente más avanzados del nivel anterior y contribuirán a adquirir las herramientas necesarias para dotar a nuestros aprendientes con un nivel cercano al A2.

Los textos de transmisión oral y los escritos tendrán todavía una estructura clara y organizada, serán cortos, pero más largos que en el nivel previo, pueden tener o no apoyo visual y se evitarán, en la medida que perjudique la comprensión oral, cualquier ruido o distorsión del sonido. A partir de ahora distinguiremos entre los textos que el aprendiente es capaz de producir y de comprender.

	Orales	Escritos
Producción y comprensión	<p>Conversaciones informales (cara a cara)</p> <p>Sencillas y habituales.</p> <p>Sobre trabajo, tiempo libre, gustos e intereses.</p> <p>Instrucciones:</p> <p>Breves y sencillas</p> <p>Sobre el trabajo</p> <p>Conversaciones transaccionales:</p> <p>Compras</p> <p>Servicios en tiendas, hoteles, hospital</p> <p>Solicitar información</p> <p>Realizar operaciones sencillas</p> <p>Conversaciones telefónicas:</p> <p>Breves, predecibles, preparadas</p> <p>Información concreta</p> <p>Presentaciones públicas</p> <p>Básicas, sobre temas de interés personal y con apoyo visual</p>	<p>Textos publicitarios breves:</p> <p>Anuncios</p> <p>Textos cortos de la vida diaria:</p> <p>Menús</p> <p>Carteles informativos en estaciones</p> <p>información sobre hoteles.</p> <p>Datos sobre bancos.</p> <p>Carteleras de cine, teatro y otros espectáculos.</p> <p>Encuestas, formularios, listas de precios y productos.</p> <p>Textos ligeramente más largos:</p> <p>Diarios sencillos y sobre temas rutinarios.</p>
Solo comprensión	Presentaciones pública	<p>Ofertas de trabajo</p> <p>Información meteorológica</p> <p>Programación de radio y televisión.</p> <p>Cuentos breves</p> <p>Horóscopos</p> <p>Notas y mensajes</p> <p>Recetas</p>

TABLA 33. Tipos de textos que producirá y comprenderá el aprendiente de SPA102

Hasta ahora, hemos presentado de forma estructurada los objetivos generales de la propuesta curricular para el curso de SPA102. A continuación, y siguiendo la misma estructura del curso SPA101, describimos detalladamente los contenidos que favorecen la consecución de los objetivos generales.

5.1.4.2.1. CONTENIDOS RELACIONADOS CON LA COMPETENCIA GRAMATICAL

El control de los contenidos gramaticales de los aprendientes de nivel SPA102 es todavía limitado, pero superior al nivel anterior. Son cada vez más conscientes de la base estructural de la lengua meta y de las relaciones intralingüísticas que existen entre la lengua meta y las lenguas vernáculas que manejan. Al igual que explicamos para el nivel anterior, los contenidos que se presentan en el cuadro que sigue a continuación son una adaptación de los contenidos curriculares referentes al nivel A2 que se explicitan en el PCIC y de los documentos del curso de acreditación de examinadores DELE nivel A2 de 2014. No se trata de una correspondencia exacta entre los niveles del PCIC y del PCUG, puesto que en el nivel SPA102 se incluyen contenidos de los niveles A1 y A2 del PCIC. Por lo tanto, los contenidos del nivel SPA102 han sido ajustados para cubrir la carga lectiva, la demanda del contexto y las necesidades del aprendiente.

Contenidos competencia gramatical SPA102 UG		
Reglas morfológicas básicas	Género y número Concordancia Particularidades de sustantivos y cuantificadores	Niño-niña Estudiantes gambianos El problema/la solución El aula Todos mis compañeros
Paradigmas, valores, significados	Artículos Demostrativos Pronombres (Sujeto, objeto) Interrogativos	El, lo, las, los Este, esta, ese, esa, aquel Yo, tú, él/ella/usted, nosotros, vosotros, ellos/as/ustedes Me, te, le, nos, os, les ¿Qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?, ¿quién?
Adverbios y locuciones adverbiales	Localización (Tiempo y espacio) Cantidad Conjuntivos Afirmación y negación	Aquí, hoy, después de, encima de, nunca, detrás, nada, lejos, Muy/mucho Luego, más tarde También/Tampoco Sí/no
Reglas oraciones comparativas	Superioridad Igualdad inferioridad	Fatou es más joven que Princess. Amadou es tan alta como Jon. Mariama es menos rápida que tú.
Pronombres	Lo, la, los, las	¿Quién compra el regalo?

átomos de OD y OI	Le, les	Yo <u>lo</u> compro.
Presente de indicativo	Verbos regulares + irregulares frecuentes (e-ie, o-ue, e-i) Tiempo, número y persona. Concordancia (sujeto-verbo) Significado: presente actual y valor de futuro	Yo canto, tú cantas.. Querer, poder, pedir... María canta (María: 3ª pers.sg/ Canta: 3ª pers.sg) Hoy como en la universidad Mañana tengo clase de español.
Pasado	Perfecto (para dar excusas) Indefinido (básico) (biografía) Imperfecto (relatar en el pasado)	He faltado a clase porque estoy enfermo. Mr. Jallow nació en Dakar. Mr. Jallow vivía en una casa grande.
Imperativo afirmativo	Verbos más básicos Significados más básicos	Bebe mucha agua. Estudia mucho.
Verbos predicativos transitivos, intransitivos y auxiliares Verbos copulativos	Escribir, trabajar y haber. Ser y estar	Escribo un diario todos los días. Trabajo en la universidad. He comprado pan. Soy gambiana/Soy estudiante. Estoy en Gambia/Estoy bien.
Construcciones perifrásticas	Modales, aspectuales y adverbiales. Básicas de gerundio e infinitivo. Subordinadas sustantivas. Posición del pronombre	Podemos estudiar en la biblioteca. Está estudiando.
Formación de oraciones (simples o compuestas)	Enunciativas Interrogativas Disyuntivas Exclamativas Exhortativas Reflexivas Impersonales con “hacer” Coordinadas copulativas Coordinadas disyuntivas Subordinadas sustantivas, adjetivas. Temporales, causales, finales, condicionales, consecutivas y comparativas. Transitivas e intransitivas.	Soy gambiano. ¿De dónde eres? ¿Café o té? ¡Qué calor hace hoy! Copia las preguntas. Me ducho. Hace sol. Fatou está contenta. ¿Vienes a casa o te quedas con Dodou? El estudiante que estudia aprueba. Fatou estudia español para viajar a Cuba. Ousman compra pan.

TABLA 34. Contenidos para desarrollar la competencia gramatical en SPA102

5.1.4.2.2. COMPETENCIA LÉXICA Y SEMÁNTICA

El aprendiente de nivel SPA102 va aumentando el repertorio léxico y semántico, aunque todavía se considera básico formado de exponentes nocionales generales, mínimos, concretos y neutros. Además de ser capaz de alcanzar los

objetivos de SPA101 es capaz de: identificarse, identificar a otras personas con un repertorio ligeramente más amplio, de constatar existencia, situación y presencia, de localizar tanto personas como hechos en el tiempo y en el espacio, calificar entidades y cuantificarlas, dar su opinión y su valoración con estructuras básicas y memorizadas.

Contenidos competencia léxica y semántica SPA102 UG		
Identificar	Identificar a personas, objetos y lugares.	Es mi profesora.
Constatar	Constatar existencia, situación y presencia.	Hay una universidad en Gambia. Está en clase.
Calificar	Calificar personas, objetos, lugares.	La profesora es alta. El país es pequeño.
Opinar	Expresar opinión sobre temas de necesidad inmediata, habituales y cercanos.	Es necesario... Es extraño...
Relacionar	Relacionar con el tiempo, el espacio.	Esta mañana tengo clase de español.
Valorar	Valorar una acción, un objeto, una persona.	Es demasiado largo. Es fascinante
Localizar	Situar en relación al espacio o al tiempo a personas, objetos o acontecimientos.	A las tres, el lunes, en verano... Aquí, allí, cerca, lejos... El mes que viene, el próximo año..
Cuantificar	Expresar cantidades y medias.	Tengo cuatro hermanos. Un poco más/menos/ Necesito una talla más. Vivo en el sexto piso.
Contenidos competencia léxica y semántica SPA102 UG: nociones específicas		
	Para ser capaz de expresarse/comprender (oral y escrito) que tratan temas relacionados con:	
Individuo	el individuo, amigos y familia.	Bajo, hablador, estoy casada...
Educación	su formación académica.	profesor, clase, pizarra, libro, mesa...
Sociedad	su entorno social.	País, religión (islam), presidente...
Trabajo	su entorno laboral.	profesor, estudiante, camarero, arquitecto...
Relaciones	su relaciones personales, familiares y laborales.	familia, compañeros, amigos, cumpleaños... vecino, jefe, subordinado,
Alimentación	hábitos y preferencias alimenticias.	camarero, primer plato, segundo... carne, arroz...
Salud/higiene	su salud e higiene (muy básico) y rutinas	estar enfermo, levantarse, ducharse...
Viajes	viajes, excursiones	horarios, autobús, tren, avión.

Geografía	describir, situar, explicar	norte, sur, este, oeste, centro, cerca, lejos..
Comunicación	Dar el correo electrónico, teléfono	Arroba, números, .com,
Compras	Realizar transacciones en una tienda	Ropa, precio, barato, caro, descuento..
Ocio	actividades de ocio	deportes, ir al cine/teatro...

TABLA 35. Contenidos para desarrollar la competencia léxica y semántica SPA102 UG

5.1.4.2.3. COMPETENCIA FONOLÓGICA

El aprendiente que supera este nivel pronuncia de forma clara y comprensible palabras y enunciados breves, aunque sea obvio su acento extranjero y que en ocasiones interfiera en el acto de comunicación.

Contenidos competencia fonológica SPA102 UG	
Conciencia de articulación	Reconoce y produce con corrección la articulación de las vocales y consonantes
Rasgos de base articulatoria	Reconoce los principales rasgos de la base articulatoria del español (la nasalización sin relevancia y la tendencia a la sílaba abierta).
Esquemas acentuales	Distingue los esquemas acentuales básicos pero no conoce todavía todas las reglas de acentuación.
Patrones melódicos	Reconoce y reproduce los patrones melódicos correspondientes a estructuras básicas, a las modalidades enunciativa e interrogativa y a los distintos actos de habla.

TABLA 36. Contenidos competencia fonológica de SPA102 UG

5.1.4.2.4. COMPETENCIA PRAGMÁTICA

En cuanto a las competencias discursivas y organizativas, al finalizar el nivel SPA102, los aprendientes serán capaces de estructurar el discurso de una forma básica pero organizada y coherente y dispondrán de un repertorio de recursos discursivos y organizativos ligeramente más amplio que en el nivel anterior.

Contenidos pragmática SPA102 UG: competencia discursiva y organizativa		
De enlace	Recursos de enlace que conectan las partes de la oración con una relación de "adición" Valores ilocutivos básicos de los enunciados interrogativos	y/ también, por eso, entonces, primero, luego, después, por último... ¿Un descanso?

De referencia	Recursos de referencia como adverbios, demostrativos, posesivos y pronombres.	aquí, allí/ esto, eso/ tú, yo, a mí. Arriba, cerca, lejos, detrás. <u>Este</u> para persona u objeto. Dativo posesivo: me duele la pierna. Presencia del pronombre: Tú has llegado tarde.
Contenidos pragmática SPA102 UG: competencia funcional		
Pedir objetos	Solicitar objetos de uso inmediato que necesita	¿Me dejas el sacapuntas?
Expresar y preguntar por deseos, gustos y sentimientos	Sobre gustos personales o de personas cercanas	¿Te gusta el baloncesto? A mi me encanta.
Ofrecer e invitar, aceptar o rechazar	Realizar ofrecimientos, invitaciones y aceptarlas o rechazarlas.	¿Quieres tomar algo? -No gracias.
Valorar	Expresar valoración sobre asuntos cotidianos y sencillos de incumbencia personal o de alguien o algo cercano.	Esa blusa es muy grande. El desayuno está delicioso.
Dar y pedir información concreta sobre personas lugares y cosas	Expresar y solicitar información sobre lugares y personas del entorno.	¿Dónde está tu casa? ¿Quién vive ahí?
Dar una orden	Expresar una orden utilizando estructuras básicas	Tienes que estudiar más.
Pedir, conceder o denegar permiso	Realizar y contestar preguntas sencillas para pedir permiso, aceptarlo y denegarlo.	¿Puedo hablar en <i>wolof</i> ?
Expresar gustos, deseos y preferencias	Sobre temas personales, sencillos y cercanos.	Quiero aprender español.
Ofrecer e invitar, aceptar o rechazar	Realizar y contestar preguntas sencillas para ofrecer, aceptar o rechazar invitaciones.	¿Quieres agua? -Sí, gracias.
Pedir y dar una opinión	Solicitar y expresar opiniones de forma sencilla.	¿Crees que la clase es fácil? - No, creo que es difícil.

TABLA 37. Contenidos pragmática SPA102 UG: competencia discursiva, organizativa y funcional

5.1.4.2.5. COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los estudiantes de SPA102 ampliarán su repertorio de competencias sociolingüísticas por lo que podrán realizar contactos sociales ligeramente más

avanzados, que en el nivel SPA101, a través de formulas de cortesía sencillas y cotidianas con el objetivo de cumplir funciones comunicativas básicas.

Contenidos competencia sociolingüística SPA102 UG: funciones comunicativas		
Saludar, despedirse y responder a saludos y despedidas	Es capaz de establecer contactos sociales básicos para saludar y despedirse	-Hola, buenas tardes. -Adiós. - Hasta mañana...
Dar la bienvenida a alguien y responder	Recibir a alguien y responder en caso de que sea recibido.	¡Bienvenido! -Muchas gracias.
Felicitar	Es capaz de felicitar	-¡Felicidades!
Formular buenos deseos	Es capaz de expresar buenos deseos	¡Buena suerte!
Dirigirse a alguien	Es capaz de dirigirse a otra persona utilizando la fórmula de cortesía apropiada.	-Oye. -Perdona.
Presentarse, ser presentado y presentar a otra persona	Es capaz de presentarse, presentar a otras personas	- Soy Mamadou - Esta es Fatoumata. - Le presento a... - Te presento a...
Disculparse y responder a una disculpa	Es capaz de expresar disculpas y responder a las mismas	- Perdón - No te preocupes.
Dirigirse a alguien	Es capaz de dirigirse a otra persona utilizando la fórmula de cortesía apropiada.	- Señor Jatta. - Señora Jallow.

TABLA 38. Contenidos competencia sociolingüística SPA102 UG: funciones comunicativas

5.1.4.2.6. MATERIALES Y ACTIVIDADES

Tal y como hicimos en la sección anterior, en este apartado vamos a explicar el tipo de textos, tanto orales como escritos, que vamos a utilizar en el aula para promover la adquisición de los contenidos que hemos presentado hasta ahora y que dotarán al aprendiente con las habilidades para superar con éxito el nivel de SPA102. Asimismo, detallaremos las características de los audios y los textos escritos adecuados para este nivel y de los textos que deben producir y comprender los estudiantes una vez finalizado el curso. Por último, mostraremos audios reales producidos por los estudiantes de SPA102 y textos escritos.

Características de los textos para la comprensión auditiva SPA102			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones básicas, cotidianas, sobre asuntos de necesidad inmediata o de la vida cotidiana. Ejemplos: Dos personas que hablan de su rutina. Un mensaje en un contestador con planes para el fin de semana.	Breves o de extensión media, con un contenido previsible, muy estructurados y máximo dos interlocutores que se diferencien claramente.	Velocidad lenta. Articulación clara. A veces con apoyo visual. Con pausas. Estructuras conocidas. Vocabulario predecible y familiar. Con repeticiones de contenido.	Reconocer, identificar y extraer datos precisos sobre números, datos personales, precios, fechas, lugares. Entender el tema o idea general.

TABLA 39. Características de los textos para la comprensión auditiva SPA102

Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones cotidianas sobre áreas de necesidades inmediata o de la vida diaria. Ejemplos: Entrada en un diario. Conversación en una fiesta. Un anuncio publicitario.	Breves o de extensión media, con un contenido previsible por el contexto. Estructura clara y simple. Información clara y precisa.	La información debe ser concisa y explícita. Impresión clara. Con tiempo suficiente para hacer varias lecturas. En ocasiones hay apoyo visual.	Reconocer, identificar y extraer palabras, nombres, frases conocidas. Encontrar información específica. Captar el tema, la idea general.

TABLA 40. Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura

Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción orales			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, situaciones cotidianas sobre áreas de necesidades inmediata o de la vida diaria. Ejemplos: Dos personas hablan de sus rutinas. Conversación en una tienda. Presentación individual sobre un país.	Monólogos. Conversación breve entre dos o más personas con objetivos comunicativos predeterminados.	Interlocutor que colabora, reformula, y repite si es necesario. Ausencia de ruidos.	Proporcionar datos personales: Describir personas del entorno. -Describir condiciones de vida Intercambiar datos: sobre información de áreas que le interesan, experiencias, planes, características de un producto, de un viaje, de un lugar...

TABLA 41. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción orales SPA102

Para motivar a los estudiantes, incluimos las TIC en las actividades de expresión en interacción oral, así se aprecia en el video alojado en *youtube* donde podemos ver a dos estudiantes de SPA102 realizando una tarea comunicativa que se grabó en la clase de español en febrero de 2013 (<https://youtu.be/gnRkH9NB4UU>).

Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas SPA102			
Contexto	Tipo de textos	Características	Actividades
Sencillo, cotidiano, habitual, temas de necesidad inmediata o de la vida diaria. Ejemplos: Cartas personales, entradas de diario, formularios, notas y mensajes, biografías, redacciones descriptivas o narrativas.	Composiciones breves, sencillas con oraciones entrelazadas. Frases cortas, fórmulas memorizadas, expresiones habituales.	Palabras y expresiones sencillas y familiares. Información sobre el contenido de la respuesta. Estímulos gráficos o escritos para favorecer la comprensión, la expresión y la interacción.	Transmite información sobre: asuntos cotidianos. confirmaciones, reservas, planes. Redacta: textos breves a partir de datos previos. Intercambia: información sobre el entorno personal y asuntos cotidianos

TAREA 42. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas SPA102

En esta sección hemos presentado los contenidos que integran la propuesta del PCUG de los cursos de SPA101 y SPA102 y que contribuyen a la consecución de los objetivos generales. Las tablas y explicaciones que se incluyen en esta sección son elementos muy importantes de la propuesta curricular, puesto que son las herramientas que necesita el docente para poder realizar su programación y planificación de las sesiones didácticas.

Hay que recordar que nuestra propuesta curricular es abierta y flexible y que se centra en las necesidades específicas del aprendiente y en las características del contexto donde se va a implementar, por esa razón, las directrices expuestas pretenden facilitar y guiar el trabajo del docente que trabaje en la UG. En el apartado 5.1.6 exponemos y justificamos las estrategias que hemos utilizado para vincular los diferentes elementos curriculares y que se materializan en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, es lo que denominamos metodología que subyace al PCUG. De nuevo, son sugerencias que dan consistencia y coherencia a esta propuesta curricular y que tras cuatro cursos académicos en los que se ha observado

la implementación del PCUG y sus consiguientes revisiones han demostrado su efectividad.

Para finalizar esta sección, queremos recalcar la última idea presentada, que se basa en el hecho de que el PCUG es una propuesta abierta, flexible y centrada en el aprendiente como miembro de una sociedad en un contexto concreto. Por este motivo, recomendamos que la metodología que el docente aplique para conseguir los objetivos generales gire en torno al aprendiente y evite transferir métodos aplicados en otros contextos directamente al gambiano. Consideramos necesario “hacer una reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas prácticas en el aula y la escasa reflexión sobre uno de los aspectos esenciales en la didáctica de ELE: el contexto de enseñanza” (Hidalgo, 2014: 1). En la sección 5.2., presentamos nuestra propuesta metodológica que se fundamenta en los resultados obtenidos a lo largo de este trabajo doctoral y que considera como elementos centrales del currículum, el aprendiente y el contexto.

Sin embargo, en cuanto al nivel de concreción de las actividades en el aula, a pesar de que hemos mostrado varios ejemplos, recomendamos que el docente que imparta estos cursos utilice el PCUG como una herramienta para crear o reciclar unidades didácticas que conecten con su estilo de enseñanza y al contexto, puesto que una de las características de este proyecto curricular es la sostenibilidad y el reciclaje. Sugerimos que para sacar el máximo partido a los limitados recursos presentes la idea del reaprovechamiento de materiales, realizando los cambios pertinentes, puede favorecer la durabilidad del proyecto al reducirse el coste económico que implica la adquisición de herramientas didácticas nuevas para cada curso.

Todo lo expuesto hasta ahora se estructura teniendo presente otro concepto crucial en el proceso de diseño curricular: la evaluación. Describir las características del modelo de evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo al implementar el PCUG es una tarea central para determinar si el aprendiente es capaz de realizar las tareas que integran este proyecto. No solo la evaluación del progreso del aprendiente nos ayuda a determinar si el modelo curricular se ha diseñado para lograr objetivos alcanzables, sino que es necesario realizar una evaluación del proyecto curricular para asegurarnos de que existe un equilibrio entre todos los componentes curriculares y que el resultado de su implementación supone el aprendizaje de los procesos, tareas y habilidades que subyacen a los objetivos curriculares.

5.1.5. MODELO DE EVALUACIÓN

El diseño curricular es un proceso en el que los cinco elementos clave se encuentran interrelacionados y si los nexos no están bien definidos y determinados, la propuesta curricular no será efectiva y no tendrá sentido. Hasta ahora, hemos detallado los contenidos y los objetivos que integran el PCUG, por lo que procedemos a presentar nuestro modelo de evaluación que va a contribuir a explicar qué y cómo vamos a valorar las habilidades del aprendiente. Otra función del modelo de evaluación es determinar si la propuesta curricular es coherente o si necesita revisiones y retoques para favorecer un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo y significativo. Este tipo de evaluación se conoce como evaluación curricular o del currículo:

La evaluación del currículo guarda relación con todas las partes que lo conforman (fines y objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Se contempla como un proceso de permanente indagación que tiene como fin analizar la adecuación de los diferentes componentes del currículo con la realidad de la institución y del entorno social en el que se desarrolla el Plan curricular.

El propósito de la evaluación del currículo es el de valorar su congruencia, viabilidad, continuidad, integración, vigencia, eficiencia (grado de aprovechamiento de los recursos durante las actividades realizadas), y eficacia (comparación entre resultados y metas). Se valoran, también, cuestiones relacionadas con la propia organización curricular como: la adecuación de tiempo, las secuencias de las materias, los segmentos de instrucción, la interrelación de contenidos y los materiales didácticos. También las facilidades con las que cuenta su desarrollo (locales, recursos, etc.), el coste y la población (Martín Peris *et al.*, 2008: 230)

La presente propuesta no es estática, se trata de un proyecto curricular enclavado en un contexto caracterizado por la falta de recursos humanos, materiales y de infraestructuras, por lo que su continua evaluación es determinante para asegurar su implementación y viabilidad. Por lo tanto, se convierte en un proyecto curricular dinámico y cambiante para adaptarse a las características contextuales y de los aprendientes. La persona responsable en valorar la adaptabilidad del plan curricular en la UG será el docente, puesto que a través de su implementación en el contexto más concreto del diseño curricular, el aula, es el único en la institución capaz de reconocer las debilidades y fortalezas.

El modelo de evaluación ha de valorar también el progreso de los aprendientes al interactuar con el docente y los contenidos curriculares. Definir el concepto de evaluación es complicado:

Se entiende por evaluación la acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión. No obstante, hay tantas definiciones de evaluación como concepciones de la misma. Las diferencias estriban en qué información se recoge y juzga; quién, cómo, cuándo y para qué la recoge y juzga y, en consecuencia, qué tipo de decisión se toma. Para una definición más acotada del término, es preciso tener en cuenta que la manera de entender la evaluación de los aprendizajes varía sustancialmente según cual sea la teoría del aprendizaje en que se ampara el enfoque o método didáctico. (Martín Peris *et al.*, 2008: 228)

Por este motivo, las herramientas y tareas que integran el modelo de evaluación deben estar diseñadas y pensadas para valorar la consecución de los objetivos curriculares. Para que el proyecto sea coherente y realizable las actividades de evaluación favorecerán tanto la metodología implementada como la selección de los contenidos curriculares que guían al aprendiente en la consecución de los objetivos académicos.

El marco teórico que subyace a la elección del modelo de evaluación del proyecto curricular de la UG tiene sus cimientos en el octavo capítulo del MCER, las recomendaciones del PCIC en lo que se refiere a esta materia y las definiciones propuestas en el *Diccionario de Términos Clave de ELE* del Instituto Cervantes. Aunque nos hubiera gustado ser más innovadores en cuanto a las estrategias, recursos y herramientas de evaluación, los requisitos evaluadores impuestos por la institución receptora junto con el contexto sociocultural en el que está inmerso este proyecto curricular no favorecían la implementación de un modelo más creativo. No obstante, hemos sido capaces de remodelar el sistema de evaluación y de emplear elementos novedosos.

El primer paso consiste en observar las herramientas de evaluación presentes en el proyecto curricular de la institución. Las primeras indagaciones nos ayudaron a detectar que el modelo de evaluación vigente tenía una finalidad sumativa que se implementaba al terminar el semestre con un examen final y al que se le añadía otra prueba de la misma naturaleza a mitad del semestre. La prueba sumativa dotaba al aprendiente con la posibilidad superar o no el curso, acreditando sus conocimientos. Peris *et al.*, (2007: 250) explica el objetivo de este tipo de evaluación teniendo en cuenta al conductista Scriven:

(...) tiene como fin verificar, al término de una actividad o conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje, hasta qué punto se han adquirido los aprendizajes evaluados. La evaluación sumativa tiene, en muchas ocasiones, función acreditativa, esto es, certificar ante la sociedad los aprendizajes adquiridos. (Martín Peris *et al.*, 2008: 250)

El MCER dedica el octavo capítulo al tema de la evaluación, en la sección 9.3 describe los diferentes tipos de evaluación y trata la dicotomía entre la evaluación sumativa y formativa. En este documento se define la evaluación formativa como:

un proceso continuo de acopio de información sobre el alcance del aprendizaje, así como sobre los puntos fuertes y débiles, que el profesor puede introducir en su planificación del curso y en la retroalimentación efectiva que da a los alumnos. La evaluación formativa se utiliza a menudo en un sentido amplio para incluir información no cuantificable proveniente de cuestionarios y consultas. (Consejo de Europa, 2002: 186)

La continuidad es el adjetivo que describe las herramientas de evaluación formativa y es este término el que creemos encaja con el PCUG que hemos diseñado. A pesar de que tenemos que seguir la normativa institucional y realizar dos pruebas sumativas, hemos incluido una gran variedad de actividades que ofrecen la posibilidad de realizar evaluaciones formativas que, no solo nos facilitan la tarea de evaluar el proceso de aprendizaje del aprendiente, sino que ofrecen al estudiante retroalimentación útil para conocer sus propias fortalezas y debilidades y poder detectar qué destrezas necesita trabajar más para alcanzar los objetivos curriculares.

La participación en el blog, en la página Facebook del curso o en las actividades de Twitter son ejemplos claros de la evaluación formativa. Los estudiantes, además de mejorar sus destrezas de interacción y expresión escrita, desarrollaban sus habilidades digitales, adquiriendo un nivel mayor de competencia digital. Estas actividades se evaluaban a través de comentarios informales cuyo fin era ofrecer al estudiante retroalimentación útil, en algunos casos se realizaba oralmente y en otros a través de las plataformas digitales. Es curioso mencionar que los estudiantes constantemente pedían una nota siguiendo la escala del centro (A, B, C,...) pero también comprendían que la evaluación en forma de comentario que recibían era mucho más precisa y aportaba más información sobre su proceso de aprendizaje que una letra.

Creemos necesario recalcar que “en didáctica de segundas lenguas, la noción [evaluación] varía según cuál sea el método o enfoque empleado, puestos que las

prácticas de evaluación tienen que ser inseparables de las prácticas pedagógicas” (Martín Peris *et al.*, 2008: 229). En otras palabras, podemos afirmar que la selección de una metodología implica la selección del método de evaluación. Durante las últimas décadas, la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje se ha dividido en la visión conductista frente a la cognitivista y constructivista. El enfoque de evaluación que subyace el método ecléctico que proponemos para este proyecto curricular combina características propias del conductismo, como determinar unos objetivos iniciales que determinan el éxito o no del proceso de aprendizaje del aprendiente, y que se evalúan a partir de conductas observables que dan lugar al producto final, “el fin de la evaluación es la comprobación de la eficacia de lo que se enseña, lo que desde una perspectiva positivista, comporta, como se ha indicado, obtener datos cuantitativos” (Martín Peris *et al.*, 2008: *ibídem*). A pesar de que la visión conductista esté criticada por su foco en el producto final y la poca atención que presta al proceso, en el contexto gambiano conecta con las premisas de la política educativa de la UG que defiende la organización curricular por objetivos y la comprobación de la adquisición de los contenidos curriculares a partir de exámenes tradicionales que cuantifican el conocimiento del aprendiente.

Aunque nuestra propuesta curricular tiene características de corte conductista, también se aprecia la influencia del cognitivismo y el constructivismo. Se observa que el proyecto curricular está organizado en objetivos que hay que alcanzar, sin embargo el proceso que se lleva a cabo es determinante para la consecución del objetivo que dotará al aprendiente con la capacidad de realizar un proceso comunicativo concreto, de esta forma, combinamos las premisas conductistas con las cognitivistas y constructivistas.

La evaluación debe referirse no sólo al grado en que el aprendiente aprende un conjunto de habilidades o un tipo de conocimientos, sino que también debe responder a cuestiones de justificación (por qué deben aprender los alumnos unos determinados conocimientos) así como los efectos de aprendizaje no intencionados (qué han aprendido que no estaba previsto, qué aspectos de los que estaban previstos no han aprendido, etc.). (Martín Peris *et al.*, 2008: *ibídem*)

El concepto de evaluación se amplía y aborda no solo cómo el aprendiente aprende si no que ha de valorar la adecuabilidad de los contenidos, el aprendizaje de procesos que no están presentes en proyecto curricular y, ante todo, cuestionarse el acto de enseñanza y aprendizaje para reformular, cuantas veces sea necesario, la acción didáctica. La evaluación es una tarea indispensable en el proceso de enseñanza y aprendizaje que nos facilita información sobre la forma de aprender de nuestros

aprendientes, el tipo de errores que cometen y nos permite ser conscientes de estas características que nos facilitarán la revisión curricular y su adaptación a sus necesidades concretas.

Durante el primer semestre del curso académico de 2011-12 apreciamos que las herramientas de evaluación estaban centradas en la valoración de la adquisición de contenido no en la valoración de las habilidades que puede desarrollar el aprendiente una vez completado el curso. Estos dos factores fueron los indicadores de la necesidad de incluir una reforma en el modelo de evaluación y tras una observación detallada acerca de cómo transcurría el proceso de enseñanza y aprendizaje, de la participación de los aprendientes, de los recursos disponibles y de la cronología del curso, realizamos modificaciones gradualmente.

Las primeras novedades que se incluyeron fueron la organización de tareas para realizar fuera del aula y que debían ser completadas al terminar cada unidad didáctica. Este tipo de recurso es característico del enfoque por tareas que, a medida que evolucionó la investigación lo modificamos ligeramente y cambiamos el término tarea por misiones con el objetivo de que el trabajo tuviera un alto componente de actividad relacionada con el uso de la lengua meta en un contexto lo más real posible. Este tipo de actividades favorece la evaluación continua y formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, permite ser más consciente de las fortalezas y debilidades de cada aprendiente y facilita que el docente reestructure, cambie y realice retoques para que el proceso mejore.

También nos ayuda a conocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes y a profundizar con más detalle en sus motivaciones. A pesar de incluir estas tareas en el PCUG no cabe espacio para su evaluación en el mismo debido a las imposiciones del proyecto curricular general de la institución. Por lo que, se explicó al aprendiente que las misiones que debían cumplir eran optativas y no iban a reflejarse en evaluación final del curso. Sin embargo, la reacción fue muy positiva y la mayoría de los aprendientes completaron las misiones de cada unidad didáctica.

Es inevitable, y más en este contexto, que los estudiantes otorguen un valor muy elevado a las notas. Todos los aprendientes mostraron una gran inquietud por saber si las nuevas tareas podrían bajar su nota final, a pesar de que se les explicó que no tenían impacto alguno en la última valoración, pues las regulaciones de la UG estipulaban que la nota final se obtiene de la prueba que se completa a mitad de semestre y la prueba final. Debido a esta preocupación constante y al miedo que mostraban los alumnos porque las tareas bajaran sus notas, junto con la realidad vigente que estipulaba que la nota final dependía exclusivamente del resultado del

examen de mitad de semestre y del examen final, procedimos a considerar la posibilidad de renovar este modelo de evaluación.

A partir del segundo semestre del curso académico 2012-2013 y gracias al apoyo mostrado por otros integrantes del departamento de lenguas y, fundamentalmente, por el respaldo del decano, se dividió la prueba que se realizaba a mitad del semestre en dos actividades de evaluación con carácter formativo y se mantuvo el porcentaje frente a la nota final, un 50%, para evitar conflictos con la administración del centro. El resultado fue muy satisfactorio, los estudiantes comenzaron a ser más conscientes de su proceso de aprendizaje y a detectar, por ellos mismos, sus fortalezas y debilidades.

5.1.5.1. RÚBRICAS

Una de las herramientas que favoreció que los aprendientes tuvieran más conciencia del proceso de enseñanza y aprendizaje fue la implementación de rúbricas para evaluar las actividades que se realizaban en clase, fuera de ella y en las pruebas de evaluación fijadas por la institución. Las rúbricas permiten al aprendiente saber explícitamente lo que se espera de ellos en cada actividad, son herramientas que sirven para que el aprendiente tenga un rol más activo en la evaluación de su proceso de aprendizaje. Además, le permiten descubrir qué aspectos de la lengua meta le resultan más complicados o sencillos, también facilitan la autoevaluación de su trabajo antes de que el docente lo haga, con lo que tiene la oportunidad de rehacerlo en caso de no estar satisfecho con el resultado final. En conclusión, las rúbricas favorecen un proceso de evaluación más objetivo, claro, explícito y coherente, además dotan al aprendiente de una función activa en el proceso para valorar su aprendizaje y de autonomía en la experiencia de aprendizaje.

Los fundamentos teóricos que subyacen a las rúbricas realizadas para el PCUG se encuentran explícitos en los dos documentos que cimientan nuestra propuesta: el MCER y el PCIC. A continuación presentaremos las rúbricas para SPA101 y recordaremos, una vez más, que a pesar de tener como referencia los niveles establecidos en el MCER y las rúbricas presentadas en el PCIC, no tienen una relación directa con los niveles de referencia para el español que se presentan en el PCIC porque se ha realizado una adaptación para que encaje en el contexto de África Subsahariana, en concreto de Gambia.

Debido al nivel en el que nos encontramos, muy básico, y también al hecho de que no se hayan utilizado antes estas herramientas en la UG, hemos decidido diseñar primeramente escalas holísticas, que tal y como se indica en la guía de los

exámenes DELE de A1 “consisten en una descripción general de la producción del candidato jerárquicamente ordenadas en bandas y utilizada para efectuar juicios subjetivos” (Instituto Cervantes, 2014: 33). Hemos tomado como referencia dos escalas holísticas del examen DELE A1, la escala para valorar la expresión e interacción oral y la de la expresión e interacción escritas.

En el constructo de los exámenes DELE la numeración es de 0 a 3 puntos, sin embargo, nuestras escalas holísticas se organizan según la nomenclatura utilizada en el sistema educativo de la UG (A, B, C, D, F).

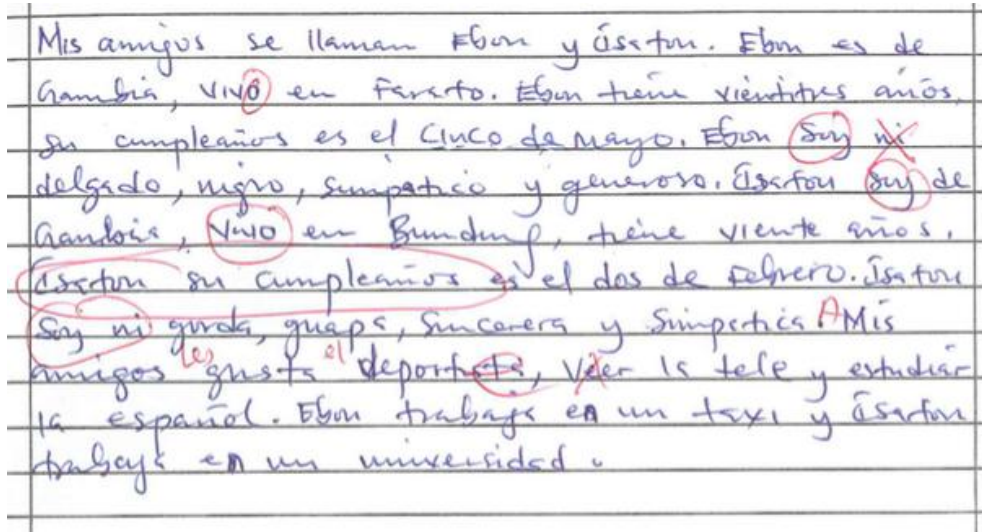
ESCALA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS SPA101	
A	Cumple sobradamente los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma más elaborada que la estrictamente necesaria para satisfacer dichos objetivos y añade a la información requerida detalles. Completa todas las partes de la actividad de manera eficaz.
B	Cumple los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma apropiada y añade a la información requerida algunos detalles. Comete pocos errores que no interfieren en la comprensión. Completa gran parte de las partes de la actividad de manera eficaz.
C	Desde un punto de vista comunicativo, responde a la situación planteada. Su mensaje es sencillo pero cumple el objetivo de la tarea. Aporta la información solicitada de forma comprensible y logra transmitir los mensajes, a pesar de los errores que comete. Deja en blanco o malinterpreta algunas, pero pocas, partes de la actividad.
D	Se aproxima a cumplir el objetivo de la tarea y aporta solo algunos datos que, en ocasiones, resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Deja en blanco o malinterpreta varias partes de la actividad.
F	El texto escrito no cumple el objetivo comunicativo de la tarea, no hay respuesta o, si la hay, se limita a escribir algunas palabras aisladas.

TABLA 43. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA101

Recomendamos la utilización de esta herramienta de evaluación en cualquier actividad de expresión e interacción escrita que se proponga al aprendiente, de esta forma, será consciente de las expectativas del profesor y del método de evaluación, incluso podemos facilitarle la rúbrica en inglés para que se autoevalúe, de esta forma se procedía en el contexto gambiano.

Para facilitar la labor de evaluación de los futuros profesores de español en esta institución, vamos a mostrar un texto escrito producido por un estudiante de

SPA101 en mayo de 2013 y analizaremos el contenido para justificar la elección de la nota según esta escala holística.



La tarea de escritura fue realizada por un estudiante en la última semana del curso de SPA101 de 2012-2013. El objetivo de la tarea era hablar de sus amigos (nombre, edad, cumpleaños, descripción de personalidad y actividades que les gusta hacer en su tiempo libre). El texto escrito de este aprendiente se adecúa a descriptor siguiente:

B	Cumple los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma apropiada y añade a la información requerida algunos detalles. Comete pocos errores que no interfieren en la comprensión. Completa gran parte de las partes de la actividad de manera eficaz.
---	---

Siguiendo el mismo criterio que para crear la escala de evaluación anterior, elaboramos una para evaluar la expresión e interacción orales de SPA101.

ESCALA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES SPA101	
A	Aporta toda la información requerida, además añade algunos comentarios, valoraciones, opiniones y explicaciones no solicitadas. Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para expresarse sobre temas cotidianos o para desenvolverse, con cierta eficacia, en las situaciones de supervivencia que plantean las tareas y en conversaciones sencillas. A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas, que articula en un discurso razonablemente continuo y cohesionado.
B	Aunque añade algunos detalles, comentarios, valoraciones y opiniones a la información requerida y su repertorio lingüístico es suficiente para expresarse sobre temas cotidianos o para desenvolverse en las situaciones de supervivencia que plantean las tareas y en conversaciones sencillas, a veces, requiere de cierto esfuerzo para articular un discurso relativamente continuo y cohesionado.

C	Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa mediante palabras, grupos de palabras, enunciados breves o modelos de oraciones previamente memorizados, todavía con muchos errores, en un discurso discontinuo, que se sigue con cierto esfuerzo. En las conversaciones, intercambia información personal o del entorno inmediato, muy limitada, y se majea en situaciones concretas y previsibles, aunque necesita bastantes ayudas del interlocutor.
D	Aporta solo algunos datos que, en ocasiones, resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Muestra dificultades de comprensión y se expresa a base de unas pocas palabras sueltas o enunciados inconexos con pausas o silencios prolongados y frecuentes, con errores abundantes y un alto porcentaje de palabras o expresiones de otras lenguas. Se comprenden solo algunos fragmentos y para ello precisa ayudas del interlocutor, reformulaciones o repeticiones constantes.
F	No hay respuesta o la respuesta se limita a indicar que no comprende, a unas cuantas palabras aisladas prácticamente incomprensibles, o a repetir literalmente lo que le dice el interlocutor.

TABLA 44. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción orales del nivel SPA101

Las escalas de evaluación del nivel SPA102 se han realizado siguiendo el mismo protocolo que las del nivel previo.

ESCALA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS SPA102	
A	Cumple sobradamente los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma más elaborada que la estrictamente necesaria para satisfacer dichos objetivos y añade a la información requerida detalles. El texto está organizado y estructurado con claridad y se c Utiliza un repertorio lingüístico propio del nivel SPA102, sin apenas errores que no interfieren en la comprensión. Completa todas las partes de la actividad de manera eficaz.
B	Cumple los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma apropiada y añade a la información requerida algunos detalles. Comete pocos errores que no interfieren en la comprensión. Utiliza un repertorio lingüístico limitado compuesto por estructuras sintácticas y expresiones memorizadas en un discurso con errores elementales de concordancia, morfemas, etc., que dificultan la comprensión pero que dejan clara la idea general Completa gran parte de las partes de la actividad de manera eficaz.
C	Desde un punto de vista comunicativo, responde a la situación planteada. Su mensaje es sencillo pero cumple el objetivo de la tarea. Aporta la información solicitada de forma comprensible y logra transmitir los mensajes, a pesar de los errores que comete, que consisten en problemas de concordancia, morfemas, ortografía. Deja en blanco o malinterpreta algunas, pero pocas, partes de la actividad.
D	Se aproxima a cumplir el objetivo de la tarea y aporta solo algunos datos que, en ocasiones, resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Deja en blanco o malinterpreta varias partes de la actividad. El escrito se limita a una serie de oraciones muy breves, simples, en un discurso desorganizado y con errores abundantes que dificultan la comprensión del mensaje.

F	El texto escrito no cumple el objetivo comunicativo de la tarea, no hay respuesta o, si la hay, se limita a escribir algunas palabras aisladas.
---	---

TABLA 45. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA102

Esta actividad de expresión escrita se ha extraído del examen final de SPA102 del curso 2012-2013. El estudiante tenía que escribir un texto breve sobre la biografía de una persona que admira.

PREGUNTA 5: Escribe 50 palabras sobre la biografía de alguien importante para ti. Write 50 words biography about somebody that is important for you. 15 puntos.

Yahya Jammeh es una personaje importante. Nació en Kanilai en 1965. Empezó su primaria escuela allí en Kanilai a los ocho años. En 1978, ingresó a Gambia High School por sus estudios secundarios. Cinco años más tarde, terminó sus estudios y empezó a trabajar en la militaria donde fue comandante en varias unidades. Desde 1994 es nuestro presidente después una revolución. Me encanta hablar para el porque es un hombre muy simpático por la gente.

El aprendiente cumple sobradamente con el objetivo comunicativo de la tarea. El repertorio lingüístico está alineado al contenido curricular del curso de SPA102, utiliza el indefinido correctamente y no tiene errores. Además, su repertorio lingüístico demuestra que ha adquirido los términos necesarios para poder expresarse con éxito cuando habla de la biografía de una persona que admira. Por todo esto, consideramos que este aprendiente se encuentra en la siguiente franja de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escritas:

A	<p>Cumple sobradamente los objetivos comunicativos de la tarea. Sus respuestas están construidas de forma más elaborada que la estrictamente necesaria para satisfacer dichos objetivos y añade a la información requerida detalles.</p> <p>El texto está organizado y estructurado con claridad.</p> <p>Utiliza un repertorio lingüístico propio del nivel SPA102, sin apenas errores que no interfieren en la comprensión.</p> <p>Completa todas las partes de la actividad de manera eficaz.</p>
---	---

La última escala que presentamos es la que hemos utilizado para evaluar las tareas de expresión en interacción oral. Al igual que las anteriores, se ha creado teniendo en cuenta las escalas que se utilizan en la corrección de los DELE A1-A2, con las adaptaciones necesarias para encajar con el contenido curricular diseñado para los dos cursos de español de la UG.

ESCALA HOLÍSTICA PARA EVALUAR LA EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES SPA102	
A	Aporta toda la información requerida, además añade algunos comentarios, valoraciones, opiniones y explicaciones no solicitadas. Utiliza un repertorio lingüístico suficiente para mantener una conversación básica sobre temas cotidianos, personales y del entorno cercano. A pesar de algunos errores, construye oraciones sencillas, que articula en un discurso bastante continuo y cohesionado.
B	Aporta la información que se le solicita y es capaz de cumplir el objetivo comunicativo. Realiza errores sistemáticos en los intercambios comunicativos que no entorpecen la transmisión del mensaje. El repertorio lingüístico es básico. Su repertorio léxico alcanza temas relacionados con su vida, entorno y necesidades inmediatas. Su discurso es ligeramente pausado, pero continuado y cohesionado.
C	Aporta la información requerida de forma comprensible y logra transmitir los mensajes. Se expresa mediante palabras, grupos de palabras, enunciados breves o modelos de oraciones previamente memorizados, con muchos errores en su repertorio lingüístico y léxico. Su discurso es discontinuo, que se sigue con cierto esfuerzo. En las conversaciones, intercambia información personal o del entorno inmediato, muy limitada, y se majea en situaciones concretas y previsibles, aunque necesita bastante ayuda del interlocutor.
D	Aporta solo algunos datos que, en ocasiones, resultan insuficientes para transmitir los mensajes. Muestra dificultades de comprensión y se expresa a base de unas pocas palabras sueltas o enunciados inconexos con pausas o silencios prolongados y frecuentes, con errores abundantes y un alto porcentaje de palabras o expresiones de otras lenguas. Produce un discurso muy limitado, con muchas pausas y dudas. Depende mucho del interlocutor.
F	No hay respuesta o la respuesta se limita a indicar que no comprende, a unas cuantas palabras aisladas prácticamente incomprensibles, o a repetir literalmente lo que le dice el interlocutor. Su discurso es prácticamente incomprensible.

TABLA 46. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA101

Los estudiantes reaccionaron bien ante esta novedad y comenzaron a utilizar las rúbricas para autoevaluarse. Al finalizar el curso académico 2014-2015 se comprobó que se mantiene el modelo de evaluación que implementamos a partir del segundo semestre del curso 2012-13. Cabe señalar, que las rúbricas holísticas pueden ser modificadas y que también es posible diseñar rúbricas analíticas que describan las categorías que se evalúan independientemente.

En el apartado siguiente (5.2) describimos las características de la metodología que subyace el PCUG y que otorga solidez y coherencia a este proyecto curricular.

5.2. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA⁴³

La metodología hace referencia a cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Igualmente, describe qué estrategias didácticas utiliza el docente, qué papel desempeñan los participantes en el proceso, cómo se organizan las actividades y experiencias de aprendizaje y cómo se evalúa el aprendizaje, teniendo siempre presente la macroestructura curricular. Nuestra propuesta metodológica incluye una serie de estrategias que guían al aprendiente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que le permiten alcanzar los objetivos del PCUG que favorecen su desarrollo personal, social y académico. Es preciso señalar que:

dentro de las estrategias metodológicas hay que considerar tanto los métodos más adecuados para enseñar, de acuerdo con las exigencias de la materia, por un lado, y del momento evolutivo del alumno por otro, como los tipos de recursos (con qué enseñar) y actividades que es lo que llega al estudiante (Casanova, 2009: 92).

Uno de los grandes retos, ya mencionados con anterioridad, es tratar de romper los hábitos metodológicos vigentes en el contexto educativo gambiano, para ello se realizaron observaciones indirectas de otras clases de lengua extranjera y se percibió que:

Cambiar las estructuras y las rutinas establecidas en los últimos veinte años es un objetivo un tanto ambicioso y poco realista, por lo que a la hora de plantear cuál sería el mejor método para enseñar español en Gambia se tuvieron en cuenta la metodología utilizada en otras clases, las necesidades específicas de los estudiantes y los recursos pedagógicos presentes. A pesar de que el método gramática-traducción está desfasado si lo comparamos con las nuevas metodologías de enseñanza de L2, resulta difícil abandonarlo en un sistema en el que está tan arraigado. (Alejaldre, 2014a: 279)

Este escenario didáctico anclado en el pasado metodológico y en recursos anticuados era, aunque pueda resultar paradójico, eficaz para alcanzar los objetivos globales de aprendizaje de otras lenguas extranjeras. La razón fundamental era que estos currículos gambianos son sintéticos, centrados en el producto y estructurados por contenidos, además no consideran la dimensión social de la lengua y buscaban la

⁴³ La descripción de la metodología para la enseñanza de español que se recomienda en nuestro modelo curricular es una ampliación del capítulo 11, apartado 3.4., publicado en “La enseñanza del español en África Subsahariana” (Serrano, 2014).

adquisición de estructuras gramaticales y unidades semánticas para producir textos escritos y orales poco naturales. Por todo esto, el método gramática-traducción era muy efectivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas en este contexto, por lo tanto se tuvieron en cuenta premisas de este método para incluirlas en algunas actividades de clase. Nuestro objetivo era que los aprendientes reconocieran elementos a los que ya estaban habituados para asegurar la creación un clima óptimo en el aula, tal y como observamos en este ejemplo:

Por esta razón y para que los estudiantes se sintieran cómodos en la clase de español en la universidad, se dejó un apartado en la pizarra para escribir traducciones del español al inglés o viceversa. Al mismo tiempo, en cada clase se seleccionaban dos estudiantes, uno que hablara wolof y otro que hablara mandinga, para elaborar un glosario con los términos de la pizarra en sus idiomas vernáculos. El proyecto «Glosario Trilingüe», que tuvo una gran aceptación entre los estudiantes, no se completó durante el curso académico 2011-12, por lo que se continuó su redacción durante el 2012-13. (Alejaldre, 2014a: 279)

El proyecto del diccionario trilingüe motivó a los aprendientes y les dotó de una sensación de seguridad en el aula porque se basaba en los fundamentos de la metodología gramática-traducción a la que tan habituados estaban. Con ayuda de los estudiantes y del manual “El mundo de Dunia” (Alkuwaifi, Torres Fabrés, 2007), creamos una lista de léxico en wolof, mandinga y español. La construcción colectiva de este glosario fomentó un ambiente colaborativo y contribuyó a mejorar las relaciones entre los miembros del grupo.

Español	Wolof	Mandinga
¿Qué tal?	Nan ga def	Kori tanante
Gracias	Jerejef	Abaraka
Papel	Këyit gi	Kayitoo
Cuaderno	Carne bi	carineo
Lápiz	Kereyo bi	kereyon
Bolígrafo	Xalima bi	kalaa
Tiza	Kere bi	Keere

TABLA 47. Glosario trilingüe

No obstante, paulatinamente, se incluyeron características de otras metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. El objetivo de incluir novedades era mejorar la experiencia de aprendizaje y, sobre todo, dotar a los aprendientes de protagonismo en el proceso de enseñanza para ser capaces de

desarrollar las destrezas que les convirtieran en usuarios competentes de la lengua meta:

La metodología utilizada en estas clases fue una combinación de varias diferentes. Los objetivos fundamentales eran trabajar las cuatro destrezas y la interacción de una forma natural y dinámica. Cada clase estaba estructurada con un objetivo que debía conseguirse al finalizar la sesión, una actividad de calentamiento que preparaba a los estudiantes para que empezasen a pensar en español y una secuenciación de actividades en parejas o tríos que buscaban otorgar a los estudiantes las herramientas lingüísticas y pragmáticas para cumplir el objetivo de la clase cooperativamente. (Alejaldre, 2014a: 279)

El cambio de protagonismo de la metodología previa, en la que el profesor ocupaba una posición central y los estudiantes escuchaban pasivos las clases magistrales, inicialmente, asustó a los aprendientes que estaban acostumbrados a tener un papel menos activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, cabe señalar que la mayoría de las novedades se recibieron positivamente como ocurrió con

el *calentamiento*, una actividad cuyo objetivo fundamental es poner a los estudiantes en disposición para el aprendizaje de una lengua extranjera. Es una actividad corta, de unos siete minutos máximo, que activa y permite empezar la clase con motivación⁴⁴. (Alejaldre, 2014a: 280)

Es también importante mencionar que durante los dos semestres del curso académico 2011-12 algunos aprendientes reaccionaron de forma negativa ante algunas actividades cooperativas y más participativas que se incluyeron en el día a día de la clase de SPA101. Sin embargo, a medida que pasaron los semestres, y gracias a los comentarios positivos de los aprendientes y a su cambio de rol, en los cursos académicos 2012-2013 y 2014-2015 este tipo de actividades fueron muy bien recibidas y los hábitos heredados del método anterior dejaron de estar tan presentes:

Poco a poco se fue dejando a un lado el hábito de traducir cada término y la necesidad de dicha traducción pasó a un segundo plano. Los estudiantes reaccionaron bien a la nueva metodología utilizada en clase, que requería un aprendizaje cooperativo, activo y dinámico. Los aprendientes se acostumbraron a

⁴⁴ Las actividades de calentamiento tienen que motivar al estudiante y activarlo para comenzar el proceso de aprendizaje de una L2, algunos ejemplos son: organizar frases desordenadas, realizar una sopa de letras o un crucigrama, completar frases, responder preguntas cortas, escuchar una canción, ver un corto. Las actividades tienen que ser cortas, unos siete minutos, deben estar vinculadas a lo que aprendieron el día anterior o a lo que se va a aprender en la sesión y pueden realizarse individualmente o en parejas.

trabajar con un compañero o más, a participar activamente en cada clase y a ser más dinámicos en el proceso de aprendizaje. Perdieron su miedo a preguntar dudas y en algunos momentos del curso eran ellos mismos los que solucionaban las dudas que otros compañeros planteaban. (Alejaldre, 2014a: ibídem)

Los datos recogidos entre 2011 y 2015 en las clases de SPA101 y de SPA102 evidenciaron una buena transición y demostraron la capacidad de los aprendientes para adaptarse a la nueva metodología puesta en práctica en los cursos de ELE:

La buena actitud y los resultados frente a la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje ratifican que los estudiantes gambianos están preparados para la transición de metodologías, dejando atrás las más anticuadas y evolucionando a técnicas, estrategias y herramientas pedagógicas más contemporáneas. (Alejaldre, 2014a: ibídem)

5.2.1. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA HÍBRIDA

Nuestra propuesta metodológica sitúa al aprendiente en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y considera sus características individuales y las del contexto a la hora de utilizar una herramienta u otras en el aula. A pesar de encontrarnos con unas características contextuales que desaconsejan la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a varios factores determinantes, las hemos incluido como herramientas metodológicas de nuestra propuesta curricular con el fin de crear un proyecto de enseñanza y aprendizaje híbrido. Entendemos como metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje a:

aquella que utiliza los aspectos más favorables del enfoque presencial y los más beneficiosos de la enseñanza virtual. Encontrando un equilibrio entre las características positivas de la formación presencial: la secuenciación de materiales a través del profesor, explicaciones y resolución de dudas de forma sincrónica y el contacto físico con los miembros del grupo para realizar actividades que se presentan en las sesiones presenciales; y los puntos positivos de la virtual: la autonomía que desarrolla el discente, la capacidad de adaptar los tiempos de asimilación del contenido, la mayor interacción gracias a herramientas de redes sociales, la rapidez, la economía y la capacidad de llegar a un mayor número de discentes. (Alejaldre, 2014b: 747)

La creciente demanda por estudiar español en la UG y la carencia de recursos materiales y humanos fueron el punto de inflexión para proponer una metodología híbrida. La implementación de este tipo de metodología ofrece muchas

ventajas en el contexto subsahariano. Por un lado, favorece el acceso al aprendizaje de español a un número mayor de aprendientes y, por otro, asegura el acceso a los recursos y materiales de los cursos. Igualmente, promueve el uso de las herramientas didácticas que nos ofrecen las tecnologías de la información y contribuye a la creación de entornos personales de aprendizaje (PLE) que dotan al aprendiente de autonomía en el proceso de enseñanza y aprendizaje (adaptado de Alejaldre, 2014b: 748).

Para poner en práctica esta metodología se creó una página web que se utilizó como soporte de todos los materiales que integran los cursos de SPA101 y SPA102.



IMAGEN 3. Cabecera del espacio virtual de aprendizaje

En sus inicios no se diseñó con miras a convertirse un espacio virtual de aprendizaje (EVA), sino en un lugar de encuentro para los estudiantes de español y un espacio virtual donde colocar los contenidos curriculares, informar de fechas importantes y avisar de cambios de horario. Sin embargo, con el paso de los meses fue adquiriendo cada vez más protagonismo y se incluyeron funciones que promovían la interacción entre los estudiantes, la realización de tareas lingüísticas y la posibilidad de solicitar al profesor materiales que cubrían las necesidades específicas de los aprendientes. Fue así, como de forma natural, se creó el espacio virtual de aprendizaje para los cursos de español de la UG.

En la actualidad, el cambio de paradigma en la educación ha obligado a integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje para crear experiencias más significativas y que se alineen con los estilos de aprendizaje de los aprendientes. Sin embargo, su inclusión requiere un conocimiento profundo del contexto, de las habilidades del aprendiente y de los recursos tecnológicos disponibles en la institución donde se quieren implementar. Esta transición educativa en la que vivimos, también ha llegado a la región subsahariana, los aprendientes son también

nativos digitales en un continente que tiene más teléfonos móviles por persona que aseos:

More than 40 percent of the world's population has access to the Internet, with new users coming online every day. Among the poorest 20 percent of households, nearly 7 out of 10 have a mobile phone. The poorest households are more likely to have access to mobile phones than to toilets or clean water. (Banco Mundial, 2016: v)

Adecuar y adaptar a este contexto el nuevo paradigma educativo requiere de un esfuerzo por parte de toda la comunidad educativa. Al mismo tiempo, es necesario una evaluación continua de la respuesta de los aprendientes a las novedades introducidas.

Durante el primer y segundo semestre del curso 2011-2012, se apreció que la gran mayoría de los estudiantes no realizaba las tareas que se proponían en cada sesión y que debían ser ejecutadas fuera del aula. Al observar esta situación, se realizaron entrevistas personales a cuarenta y tres de los noventa y dos estudiantes que asistían con regularidad a las clases para averiguar cuáles eran las razones por las que no realizaban estas actividades. Las respuestas fueron variadas, pero algunas mostraron un patrón de repetición:

Respuestas a la pregunta: ¿Por qué no realizas los deberes?

Un 30% afirmó que debido a las responsabilidades que debían realizar para ayudar a su familia les era imposible realizar estas actividades fuera del horario académico. El 42% dijo que se olvidaba de copiar la tarea en clase y que luego no podía hacerla porque no recordaba qué había que hacer; por otro lado, un 33% declaró que al no tener un manual para consultar dudas les resultaba complicado completarla. El 15% expuso que las tareas eran demasiado difíciles para su nivel.

Los datos arrojados de las entrevistas personales mostraron la necesidad de encontrar una alternativa que facilitara la entrega de los deberes y su retroalimentación. Así es cómo surgió la idea de utilizar el espacio virtual de aprendizaje para diseñar una herramienta que permitiera hacer, entregar y corregir los deberes. Con la ayuda de las herramientas de la plataforma que utilizamos para crear el entorno virtual aprendizaje se creó un apartado específico para realizar y enviar las tareas del curso. La imagen 4 muestra esta sección de la página Web.

Objetivo: Repaso conversaciones.

TAREAS SPA101 Contesta estas preguntas

1. ¿Cómo se llama tu padre?

2. ¿Cuándo es el cumpleaños de tu mejor amigo?

Tarea 1
Escribe un diálogo entre dos compañeros que se acaban de conocer en clase de español

Completa la actividad y envíala a la profesora Leyre.

Tarea 1: Diálogo el primer día de clase.

Nombre *

First Last

Correo electrónico *

DIALOGO *

Tarea 2
Escribe una breve presentación y si puedes adjunta una foto tuya.

Completa la actividad y envíala a la profesora Leyre.

Tarea 2: Hola, me llamo...

Nombre *

First Last

Correo electrónico *

Presentación *

IMAGEN 4. Espacio en la plataforma de aprendizaje para realizar las tareas del curso de SPA101

Los aprendientes de la UG no estaban acostumbrados ni preparados para trabajar en un contexto virtual de aprendizaje, sin embargo, es posible señalar que los resultados fueron excelentes, tal y como revelaron las cifras de uso obtenidas a través de la plataforma que se creó. Una de las razones para elegir esta plataforma frente a otras fue el hecho de disponer de una sección gratuita de estadísticas que permite averiguar la participación de los usuarios en las actividades que se proponen.

El análisis de los datos obtenidos sobre la participación de los aprendientes de la UG en lo que se refiere a la realización de las tareas impulsó la idea de considerar que la aplicación de la metodología híbrida podría ser una solución para cubrir algunas de las carencias que surgen en el contexto educativo gambiano, tales como el escaso contacto con la lengua meta y la inexistencia de recursos didácticos.

Durante el curso académico 2011-12, la recepción de tareas a través del espacio virtual de aprendizaje no fue muy exitosa por varias razones. La primera está vinculada a la fecha de creación de la plataforma que se publicó a mediados del curso 2011-2012, por lo que no pudo utilizarse hasta finales de 2012, la segunda tiene que ver con el hecho de que los estudiantes desconocían las diferentes funcionalidades de la plataforma y por último, los problemas de suministro eléctrico influían directamente en su uso. Sin embargo, su utilización durante el siguiente curso académico aumentó considerablemente; de hecho, durante el primer semestre del curso 2012-13, alrededor del 69% de los estudiantes de las clases de SPA101 y SPA102 utilizaron esta herramienta para completar los deberes y para recibir retroalimentación sobre tu trabajo y evolución. Las cifras aumentaron en el segundo

semestre y un 73% de los estudiantes completaron sus tareas a través del espacio virtual de aprendizaje.

El aumento del uso del espacio virtual de aprendizaje supuso plantear para el curso 2013-14 la obligatoriedad de utilizar la plataforma para entregar las tareas. Sin embargo, algunos estudiantes expusieron razones de peso para eliminar esta obligación, entre las que cabe mencionar, los problemas de conexión a Internet en algunas zonas rurales y que algunos compartían su dispositivo móvil con otro miembro de la familia, por lo que preferían completar la tarea en su cuaderno. Aun así, se premió a todos los estudiantes que realizaban las tareas de a través de la plataforma porque fomentaban el aprendizaje sostenible ya que favorecía la preservación del medioambiente al reducir el uso de papel. Durante este curso el 81% de los aprendientes completaron las tareas a través del espacio virtual de aprendizaje. Tal y como señalan los principios de la metodología híbrida, el trabajo que se propone a través de la plataforma virtual está diseñado para complementar los contenidos presentados en las sesiones presenciales, pero ambos son necesarios para alcanzar los objetivos curriculares.

Ante tal respuesta, se decidió proponer más actividades a través del espacio virtual de aprendizaje, puesto que las cifras recién presentadas demostraban que algunos aprendientes se sentían más motivados a la hora de completar las tareas del curso cuando se incluía el componente virtual. Por esta razón, decidimos crear dos nuevas subsecciones, el foro y el blog, con el objetivo no solo de utilizarlo como un espacio para practicar la expresión y comprensión escrita, sino para fomentar el desarrollo de destrezas sociales de comunicación y la creación de vínculos para así aumentar la sensación de pertenencia a un grupo e incrementar los lazos afectivos entre los aprendientes.

El proceso de enseñanza y aprendizaje conlleva ineludiblemente una interacción entre los diferentes miembros de la comunidad académica, por lo que las emociones juegan un papel determinante durante todo el proceso. En el contexto educativo “la afectividad se considerará en sentido amplio como los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo de la actitud que condicionan la conducta” (Arnold y Brown, 2006: 256). Incluir la emoción en un modelo híbrido de enseñanza de lenguas puede parecer complicado, sin embargo, las emociones están siempre presentes, no importa el modelo de enseñanza que se implemente. Además, “la dimensión afectiva no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes” (Arnold y Brown, 2006: 256), en la línea que propone Arnold decidimos dotar a la

dimensión afectiva del papel que se merece en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y convertirla en otro eje central de nuestra propuesta metodológica.

La transición de paradigma educativo implementada en la UG vislumbró reacciones diferentes de los aprendientes ante el cambio metodológico. Previamente hemos explicado que algunos estudiantes se sintieron incómodos con el cambio en el foco de atención, acostumbrados a que el profesor estuviera en el centro del proceso, el protagonismo que ellos iban adquiriendo provocaba sentimientos que podían interferir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al situarse en un lugar central, se sentían expuestos ante el resto del grupo y el profesor, y consideraban que su actuación errónea en la clase podría significar hacer el ridículo o dar una mala imagen al resto de integrantes del grupo. Cuando el aprendiente se encuentra “en presencia de emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira, o la depresión, pueden peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje” (Arnold y Brown, 2006: 257), para evitar que estos sentimientos interfirieran en el proceso de enseñanza y aprendizaje hemos tratado de fomentar un ambiente afectivo óptimo tanto en el aula física como en el aula virtual. Para ello, hemos tratado de convertir las posibles emociones negativas que surgen en el aula en positivas a través de una retroalimentación que influya en el estado anímico del aprendiente. En el contexto que nos concierne, una de las premisas de la clase de español de la UG es que todos los estudiantes tienen que participar. Sin embargo, observamos que la participación espontánea no era muy habitual, sobre todo durante las primeras semanas, por lo que utilizamos la estrategia de decir nombres al alzar de la lista de clase.

Durante las entrevistas personales, se preguntó a los estudiantes cómo se sentían en clase con esta técnica, la mayoría de ellos confesaron sentirse incómodos, emoción que pudimos apreciar durante las observaciones de clase. Con el fin de transformar las emociones negativas en positivas, se cambió la táctica y se animó a participar voluntariamente a cambio de puntos de participación que podrían ayudar, al final del curso, para subir la nota si se encontraban entre dos notas. También se propuso la alternativa de realizar las tareas que se plateaban en la pizarra en parejas, así se sentían más cómodos y la experiencia era más positiva. Gradualmente, los aprendientes crearon los lazos propios de pertenencia a un grupo y la participación se hizo más dinámica, la creación de un ambiente de enseñanza y aprendizaje emocionalmente positivo favoreció la mejora de la interacción entre los miembros del grupo y el aumento de la participación.

Combinar las dinámicas de clase con la realización de tareas a través de las herramientas que nos ofrecen las tecnologías de la información y comunicación promueve la continuidad de un espacio afectivo óptimo para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras que fluye desde la clase al entorno híbrido. Nuestra metodología aúna conceptos tradicionales propios del enfoque gramática-traducción con premisas más contemporáneas que sitúan al aprendiente en el centro del proceso y que describen al profesor como facilitador del aprendizaje, así lo explica Morales (2006: 3) “nuestra tarea como profesores no es enseñar, sino ayudar a aprender. El que aprende es el alumno y nuestra tarea es facilitar ese aprendizaje”. Además, añadimos elementos de la era postmétodo comunicativo que favorezcan la realización de tareas comunicativas teniendo en cuenta las necesidades del aprendiente y aspectos metalingüísticos, Baralo y Estaire (2010: 222) hacen una interesante reflexión que compartimos:

Hoy podemos entender los modelos postcomunicativos como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas más eficaces y apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje de una lengua nueva. Los productos postcomunicativos pueden ser muy variados, tales como, los diseños de cursos por competencias, por tareas o por proyectos, los cursos de contenidos y el aprendizaje en entorno virtuales. Pueden responder a necesidades específicas de los niños, de los entornos profesionales, de la inmigración, de los contactos asimétricos y del desarrollo de sólo algunas actividades comunicativas de forma más específica. Estos productos postcomunicativos parecen más flexibles y más integradores de diversas secuencias didácticas y de tipologías de actividades o tareas diferentes, más o menos formales, más o menos discursivas, más o menos interculturales. (Baralo y Estaire, 2010: 222)

Para nosotros el análisis del postmétodo debería añadir el componente digital en una posición importante en las tendencias metodológicas contemporáneas, es por esta razón que a pesar de encontrarnos en un entorno que puede dificultar la inclusión de las TIC consideramos que su implementación va a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de español y no, por el contrario, entorpecerlo. Las cifras recogidas a través del espacio virtual de aprendizaje demuestran el gran interés de los aprendientes por utilizar las herramientas digitales disponibles en la plataforma en línea, de hecho, según los datos obtenidos a través de varias encuestas y entrevistas el 87 % de los asistentes a las clases tenía acceso diario a internet y el 90 % teléfonos móviles con internet; este hecho favorecía la realización de los deberes a través de sus dispositivos móviles.

El Banco Mundial publica en el 2016 un informe sobre el uso de telefonía móvil en el continente africano, los resultados contribuyen a fomentar la introducción de estos dispositivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en este territorio: “by 2012, there were almost 650 million mobile subscriptions in Africa, more than in the US or the European Union, making Africa the fastest growing region in the world” (Banco Mundial, 2016: 13). Estas cifras promueven la utilización de lo que se denomina *mobile learning* que consiste en el:

use of mobile technology, either alone or in combination with other information and communication technology (ICT), to enable learning anytime and anywhere. Learning can unfold in a variety of ways: people can use mobile devices to access educational resources, connect with others, or create content, both inside and outside classrooms. Mobile learning also encompasses efforts to support broad educational goals such as the effective administration of school systems and improved communication between schools and families. (Kraut, 2013: 6)

Dada la rapidez, eficacia y expansión del uso de los dispositivos móviles en la región subsahariana, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha analizado su potencial para mejorar y facilitar el aprendizaje sobre todo en comunidades donde los recursos y las oportunidades educativas son escasas o casi nulas (Alejaldre, 2014b: 750). Por este motivo, la inclusión de estos dispositivos en el PCUG supone un gran avance, dadas las características contextuales, y una posibilidad de asegurar el aprendizaje de esta lengua más allá de las paredes físicas del aula, sobre todo si tenemos en cuenta que “in Sub-Saharan Africa, only 14 percent of people have access to grid electricity; however, nearly 70 percent now have access to mobile phones. By the end of the decade, it is estimated that nearly 930 million people in Africa will own a mobile phone (...)” (Banco Mundial, 2016c: 288).

La implementación de los dispositivos móviles en el contexto gambiano favorece facilitar el acceso de los materiales a un mayor número de aprendientes, también fomenta la creación de redes sociales que promueven el desarrollo social del individuo y la práctica real de los contenidos presentados en el aula. Asimismo, dota al aprendiente de autonomía e independencia, lo que beneficia el desarrollo de habilidades metacognitivas que podrá aplicar en el futuro en el ámbito laboral, facilita la comunicación con hablantes nativos y con otros aprendientes de la lengua meta y por último promueve un aprendizaje dinámico y duradero que no se limita a las horas lectivas y a los límites físicos de la universidad.

La utilización de la telefonía móvil por parte del alumnado fue un éxito por lo que se decidió utilizar esta herramienta en actividades de clase, tales como grabaciones de presentaciones cortas memorizadas o diálogos guiados, también se utilizó para grabar videos cortos y para buscar palabras en el diccionario cuando la red de internet lo permitía.

Al evaluar los resultados obtenidos durante la implementación de la metodología híbrida en el contexto de la UG, hemos llegado a la conclusión que, hasta en los ambientes más complicados, la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es posible. No obstante, previamente, es necesario realizar un análisis profundo de las infraestructuras y de las relaciones entre el aprendiente y el uso de las TIC. Además, hay que conocer primero cuáles son los objetivos que se quieren alcanzar a través de estas herramientas para que no prevalezca su uso si los resultados no son los esperados. Como sabemos, en el contexto de África Subsahariana el objetivo primordial es acercar la oportunidad de aprender otra lengua extranjera al mayor número de estudiantes posible, por lo que, en el momento que la inclusión de las TIC descienda el número de aprendientes en vez de aumentarlo habrá que considerar urgentemente su eliminación del proyecto curricular.

No olvidemos que estas herramientas han de ser aliadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, en cuanto se consideren enemigas y entorpezcan el aprendizaje hay que reevaluar su utilización. En muchos centros académicos, existe una imposición por la utilización de recursos de las TIC, por lo que su implementación carece, en muchas ocasiones, de un proceso de reflexión y lo único que ocasiona es frustración en el aprendiente y el docente. A pesar de pertenecer todos a la era digital y de que nuestros aprendientes son considerados nativos digitales, es importante recordar que las TIC evolucionan cada día, y que lo que hace unos meses era una novedad puede estar hoy desfasado. A esto hay que añadir que ni los aprendientes ni los docentes gambianos han recibido una formación específica en lo que se refiere al uso de estas herramientas y su aplicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchos aprendientes relacionan las TIC con jugar a videojuegos o navegar por Internet, no son conscientes del potencial educativo que tienen al alcance de su mano y sobre todo, no saben cómo sacar el máximo provecho de estas herramientas tan poderosas. Y muchos docentes utilizan las TIC sin que aporten ninguna novedad al proceso de enseñanza y aprendizaje, únicamente como herramienta para presentar contenido, pero no para interactuar y favorecer una experiencia de enseñanza y aprendizaje más significativa y efectiva.

La metodología propuesta combina elementos de otras metodologías y otorga un papel muy importante al uso de las TIC, además promueve el desarrollo intercultural del aprendiente y su personalidad como miembro de un grupo social. También favorece el uso de una gran variedad de materiales que el docente puede crear o seleccionar de fuentes reales para adaptarlos a las necesidades específicas de cada sesión didáctica.

5.2.2. IMPLEMENTACIÓN DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE MÓVIL⁴⁵

En el tercer capítulo se detalla el marco teórico elegido para nuestra investigación y se expone la importancia que tienen las TIC en el ámbito educativo contemporáneo y en nuestro proyecto curricular. Hecho que se aprecia en la elección de una metodología híbrida para la enseñanza de español en Gambia, en la que el papel de las TIC es fundamental para que el PCUG tenga éxito.

La decisión de incluir las TIC en el contexto de enseñanza y aprendizaje de la UG fue muy meditada. Inicialmente se realizó un análisis de las infraestructuras educativas presentes para poder evaluar la viabilidad de introducir las TIC en este contexto. Los resultados de este análisis arrojaron un dato determinante: la inclusión de las TIC era una posible solución a la falta de materiales específicos para la enseñanza de ELE. Igualmente, se dedujo que podían ser consideradas como una alternativa para facilitar el aprendizaje del español a un mayor número de estudiantes gambianos. Si en otros contextos, se opta por la inclusión de las TIC para promover una experiencia de aprendizaje más efectiva, realista e interactiva, por qué no vamos a considerar estas poderosas herramientas en el contexto subsahariano.

Si bien nuestra propuesta se justifica en las necesidades específicas del contexto gambiano, también podemos argumentar su inclusión tomando como referencia los objetivos del milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), concretamente el segundo objetivo, que busca conseguir que todos los niños del planeta tengan acceso a la educación. Para lograrlo, la ONU ha destinado un elevado presupuesto para lo que se denomina *mobile learning* con el fin de asegurar el aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento al mayor número de aprendientes. Siguiendo las recomendaciones de Naciones Unidas, convertimos al teléfono móvil en una herramienta TIC central de nuestra propuesta metodológica.

⁴⁵ Este apartado es una adaptación y actualización de los datos presentados en Alejaldre Biel, L. (2015b: 71-79).

La observación de la implementación del aprendizaje móvil en Gambia no solo rompe las barreras espacio temporales, sino que también es capaz de destruir las barreras socioeconómicas que frenan a muchos subsaharianos en su proceso de alfabetización.

El PCUG incluye la metodología híbrida para asegurar el acceso de materiales y aumentar el número de aprendientes. La propuesta de inclusión de este tipo de metodología se basa en los fundamentos propuestos que enmarcan el enfoque de *mobile learning* o aprendizaje móvil formulado por la UNESCO, tal y como se aprecia en la elección del teléfono móvil como elemento central tanto para la creación de materiales como herramienta para realizar los deberes o para favorecer la creación de redes sociales con hablantes de la lengua meta y los aprendientes del grupo. Sin embargo, es posible cuestionarse si en el contexto subsahariano es posible depender del teléfono móvil en el ámbito educativo de hecho, si nos remontamos a principios de los 90, en todo el continente africano solo había un 5% de usuarios de telefonía móvil, sin embargo las cifras actualizadas presentadas en 2014 durante la conferencia sobre *mobile learning* organizada por la UNESCO, mostraron un crecimiento del 60% desde la década de los noventa

In less than a decade, mobile technology has spread to the furthest corners of the planet. Of the estimated 7 billion people on Earth, 6 billion now have access to a working mobile phone. Africa, which had a mobile penetration rate of just 5 % in the 1990s, is now the second largest and fastest growing mobile phone market in the world, with a penetration rate of over 60 % and climbing⁴⁶. (UNESCO, 2014: 1)

La inclusión de la telefonía móvil en este continente ha sido vertiginosa, tal y como se observa de los datos publicados por el Banco Mundial que en 2012 documentó más de 650 millones de usuarios de telefonía móvil en África. Estas cifras superan los datos relativos a Estados Unidos o Europa (Yonazi, Kelly, Halewood, Blackman, 2012: 13) y confirman los datos publicados en 2011 que proclamaban a África como el continente con mayor tasa de crecimiento respecto al uso de telefonía móvil (GSMA y Kearney, 2011: 5).

⁴⁶Desde 2011 la UNESCO organiza anualmente un encuentro de expertos para dialogar y poner en común los resultados de la implementación del *mobile learning*. En este link, del congreso de 2014, se resumen los objetivos y los logros alcanzados con la implementación del aprendizaje móvil. <http://www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education/>

Este panorama se refleja en la realidad gambiana, en la que el 90% de los estudiantes de español tenían un dispositivo móvil y solo un 10% de estos no permitían acceder a Internet. Además, hay que señalar que las redes móviles que facilitan el acceso a Internet en Gambia funcionan razonablemente bien y que el coste no es muy elevado, puesto que existen planes de prepago que permiten acceder a internet y que son asequibles para los estudiantes gambianos. Una de las compañías telefónicas ofrece tarjetas prepago que por menos de un euro te permite contratar un plan de datos de 50MB y por un euro se puede duplicar la capacidad, obteniendo 100MB. La página web de la compañía⁴⁷ detalla toda la información necesaria sobre las diferentes alternativas para contratar servicios de Internet en el móvil, las cifras varían desde menos de un euro a alrededor de cuarenta, dependiendo de la capacidad de *megabytes* para la navegación. Está claro que las compañías de telefonía en la región subsahariana conocen el mercado y el tipo de cliente que consume sus productos, por este motivo ofrecen planes con precios reducidos que permite a un mayor número de subsaharianos acceder a Internet desde sus móviles.

Las características de los planes prepago vigentes en el territorio gambiano favorecen la posibilidad de implementar las TIC a través de los dispositivos móviles en Gambia y proporciona solidez a la idea de crear una plataforma de aprendizaje en línea para facilitar a los aprendientes el acceso a los materiales y la realización de las actividades del curso.

En el capítulo tres apartado 3.5.4.1., hemos detallado las razones por las que las TIC se incluyeron en el programa de ELE de la UG, no obstante es importante recordarlas para aclarar porque la inclusión de las herramientas que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación en el PCUG puede aumentar la presencia y difusión lingüística del español en Gambia. Una de las razones prioritarias es facilitar el acceso a los materiales curriculares a todos los estudiantes, por otro lado aumentar el número de aprendientes, puesto que el acceso gratuito a las herramientas didácticas promoverá un aumento de la participación y la creación de redes de aprendizaje entre aprendientes de diferentes zonas del país. La justificación para integrar las TIC en este contexto es clara y argumentada, el siguiente aspecto que se ha de valorar es si es viable su implementación. Para ello se observa si el centro está dotado de las infraestructuras adecuadas para incluir las TIC

⁴⁷ Información obtenida de la página web de la compañía telefónica Africell. Accessible en <http://www.africell.gm/africell-services.php>

en el aula o si sería mejor su inclusión fuera de ella. Las observaciones del centro nos hicieron llegar a la siguiente conclusión

(...) las instalaciones son básicas pero funcionales, las aulas están equipadas con pizarras tradicionales, sillas y mesas para los estudiantes, creando un ambiente propicio para el proceso de E/A. A fecha de septiembre de 2012, todavía no había una red de internet inalámbrica operativa y accesible a toda la comunidad académica y los problemas con el suministro eléctrico eran habituales, ambos problemas impactan directamente en la implementación de las TIC (TIC) en el proceso de E/A. (Alejaldre, 2014b: 17-18)

El contexto no presentaba las características suficientes para implementar el uso de las TIC durante las sesiones de clase diariamente, pero sí que se apreciaba un interés institucional por mejorar las infraestructuras. De hecho, a partir del curso 2014 el acceso a internet a través de redes móviles comenzó a funcionar, aunque con muchos inconvenientes. Para saber la opinión de los estudiantes respecto a la posibilidad de incluir las TIC en la UG se distribuyeron encuestas con el objetivo de averiguar cuál era la percepción de los aprendientes en cuanto a la inclusión de las TIC en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. A la pregunta: ¿Crees que la UG está preparada para incluir las TIC diariamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje? Un 58 % de los encuestados contestó que no creía que esta institución estuviera preparada para implantarlas diariamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Use of Technology in UTG

SurveyMonkey

Q6 Do you think UTG is ready to include new technologies in the teaching and learning process daily?

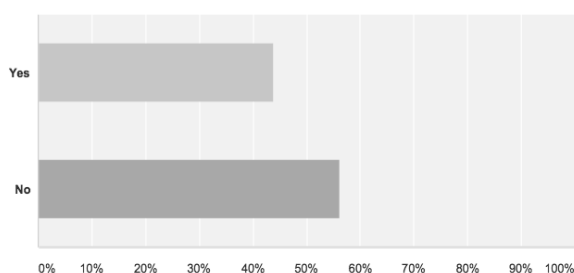


GRÁFICO 15. ¿Crees que UG está preparada para incluir las TIC diariamente en el proceso de E/A ?

Las características contextuales nos recuerdan dos premisas fundamentales a la hora de incluir las TIC en un plan curricular o una actividad didáctica. En primera

instancia, es necesario elegir las herramientas tecnológicas teniendo en cuenta las infraestructuras técnicas presentes y, en segundo lugar, la selección de los objetivos que se quieren alcanzar debe efectuarse considerando los intereses y motivaciones de los aprendientes (Alejaldre, 2014b: 18). El análisis contextual y la definición de objetivos claros y precisos favorecieron la utilización de herramientas de las TIC en la UG.

Tal y como se ha mencionado en la sección anterior, se creó una página web como soporte de todos los materiales que se irían diseñando con ayuda de las tecnologías de la información y de la comunicación. Por otro lado, para favorecer la interacción social entre los miembros de clase y otros hablantes y aprendientes de la lengua meta se creó una página de Facebook y una cuenta de Twitter para realizar actividades de clase, intercambiar ideas, fotos y opiniones con personas de todo el mundo; y también para informar a otros profesores y estudiantes de ELE sobre la evolución del programa de español en Gambia.

La respuesta de los aprendientes ante la introducción de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje fue positiva. No obstante, algunos estudiantes mostraron su disconformidad porque no sabían usar algunas de las herramientas que se presentaban, para superar este obstáculo, ofrecimos formación a través de tutorías personalizadas. Las destrezas que adquirieron durante estos encuentros les permitieron descubrir que estas herramientas abrían las puertas para practicar español con personas de otros países y les dotaban de autonomía y responsabilidad durante el aprendizaje. Se realizaron encuestas para conocer la reacción de los aprendientes sobre la utilización de herramientas de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los resultados fueron contundentes.

Use of Technology in UTG

SurveyMonkey

Q1 Do you think that including new technologies in the teaching and learning of Spanish or other Foreign Language class is beneficial?

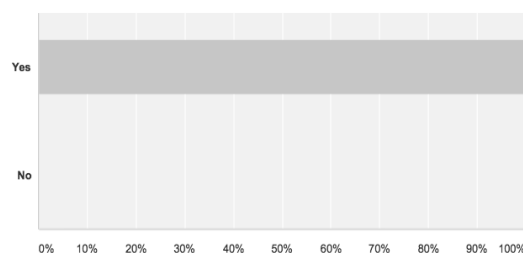


GRÁFICO 16. ¿Pueden las TIC favorecer el aprendizaje del español en UG?

Más de cien estudiantes contestaron a esta pregunta y todos coincidieron en la respuesta: las TIC favorecen el aprendizaje de español. La mayoría de los alumnos encuestados, afirmaba que no estaban acostumbrados a usar las TIC en sus clases. También dejaron claro que los profesores con los que ellos habían interactuado no usaban las TIC en sus cursos, pero prácticamente todos los estudiantes coincidieron en afirmar que la utilización de la tecnología en el aula aumenta la motivación del estudiante y favorece el proceso de aprendizaje (Alejaldre, 2014b: 20).

Use of Technology in UTG

SurveyMonkey

Q2 Do you feel more motivated to learn Spanish or other foreign language when new technologies are used in the process of teaching and learning?

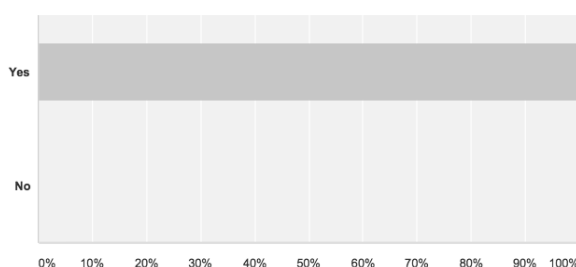


GRÁFICO 17. ¿Aumenta tu motivación para aprender una LE si se incluyen las TIC en el proceso de E/A?

Ante tan positiva reacción, incluir las TIC era una labor menos ardua. Además, como ya hemos explicado, un elevado porcentaje de los estudiantes tenían móviles (Alejaldre, 2012: 158), que permitían grabar audio y vídeo, e incluso tenían acceso a internet, por este motivo, se propuso la realización de proyectos con este recurso.

La idea de utilizar esta herramienta en las aulas gambianas surgió al observar que casi todos los miembros de la comunidad educativa tenían móviles. Las cifras sobre su uso en Gambia son muy representativas de la importancia que tienen estos dispositivos. Los datos publicados por el Banco Mundial en 2012 sobre el crecimiento del número de suscriptores a compañías de telefonía móvil en Gambia entre el año 2005, con unos doscientos cincuenta mil usuarios, y el año 2011 alcanzando casi el millón y medio (Yonazi, Kelly, Halewood, Blackman, 2012: 160), demuestran el impacto que la telefonía móvil está teniendo dentro de las fronteras gambianas. Este crecimiento desbordado está estrechamente relacionado con los proyectos de cooperación internacional dirigidos por la ONU, la UNESCO, el Banco Mundial y la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional

(USAID) cuyo objetivo, entre otros, es acercar la información al mayor número de personas, porque el acceso a información es un paso para acceder al conocimiento.

Para concluir esta sección, recopilamos el impacto de las TIC en los aprendientes de la UG. Durante el primer año académico, 2011-12, alrededor de un centenar de estudiantes estuvieron expuestos a una metodología de enseñanza y aprendizaje del español que incluía el uso de las TIC (Alejandre, 2014a: 276). A partir del curso académico 2012-2013 se introdujeron las redes sociales con fines pedagógicos y como herramientas que favorecen la interacción, sincrónica y asincrónica, con otros aprendientes y hablantes de la lengua meta. También, para trabajar los intercambios lingüísticos sincrónicos se organizaron encuentros virtuales con la herramienta Skype, que demostraron gran efectividad para mejorar las destrezas de expresión y comprensión oral. El siguiente curso (2013-2014), las herramientas digitales estaban totalmente integradas en el PCUG, los aprendientes interactuaban semanalmente en la página de Facebook y participaban activamente en las actividades que se planteaban por medio de Twitter. El último curso incluido en esta investigación (2014-2015) mantuvo el componente tecnológico en el currículo y los estudiantes continuaron desarrollando sus destrezas sociales y digitales mientras aprendían español.

La inclusión de las TIC promovió el aprendizaje autónomo, los aprendientes eran responsables de organizar sus tareas y su tiempo fuera del contexto del aula; decidían cuando era el mejor momento para utilizar unas herramientas u otras en su proceso de aprendizaje y cuando recurrir a recursos más tradicionales. Este aumento de la autonomía dota al aprendiente de habilidades para la toma de decisiones, estrategias de gestión del tiempo y lo más importante, le permite conocer qué actividades, herramientas y tareas son más adecuadas a su estilo de aprendizaje. Además, el PCUG promueve la formación de aprendientes capaces de integrarse en la cultura meta, interactuar con otros aprendientes o hablantes, gestionar su tiempo, y adquirir estrategias para resolver los problemas que pueden surgir en la vida cotidiana.

Finalmente, concluimos afirmando que la implementación de las TIC en el PCUG arrojó resultados óptimos. Los estudiantes aprendieron a realizar presentaciones con una variedad de herramientas tecnológicas, participaron en el blog que se diseñó para las clases de ELE y que se insertó en el espacio virtual de aprendizaje, completaron las tareas del curso a través de la plataforma, así podían completarlas desde cualquier lugar y a cualquier hora. Mejoraron notablemente sus

destrezas de expresión y comprensión escrita, así como su competencia digital y sus habilidades para socializar con hablantes del español en los intercambios virtuales.

5.2.3. SELECCIÓN DE HERRAMIENTAS TIC PARA LA CREACIÓN DE UN ENTORNO HÍBRIDO DE APRENDIZAJE PARA EL CONTEXTO GAMBIANO

El análisis contextual, demolingüístico, político-educativo e infraestructural, junto con la descripción del tipo de aprendiente nos ofrece los datos necesarios para poder elegir las herramientas TIC más adecuadas al contexto gambiano. Al tratarse de un país con recursos económicos limitados, las herramientas seleccionadas para la creación de materiales digitales para el proyecto curricular de los cursos de español en la UG cumplen un requisito indispensable: ser gratuitas. Es importante utilizar materiales que no tengan un coste extra para los miembros de la comunidad académica para que no sea un motivo de abandono del curso.

Además del aspecto económico, estas herramientas tienen que ser sencillas de utilizar, puesto que la alfabetización digital en África Subsahariana es todavía una asignatura pendiente, por lo que las herramientas seleccionadas han de ser intuitivas a la hora de emplearse, o familiares para los aprendientes, como Facebook. La última característica que comparten las herramientas seleccionadas es que no es necesario descargarse programas ni aplicaciones, sino que pueden ser utilizadas desde sus ordenadores o dispositivos móviles directamente. Por último, es imprescindible realizar una selección razonada de la herramienta TIC que deseamos utilizar en clase; para ello proponemos el siguiente esquema cíclico (figura 15) que ha de considerarse antes de implementar una instrumento TIC u otro.

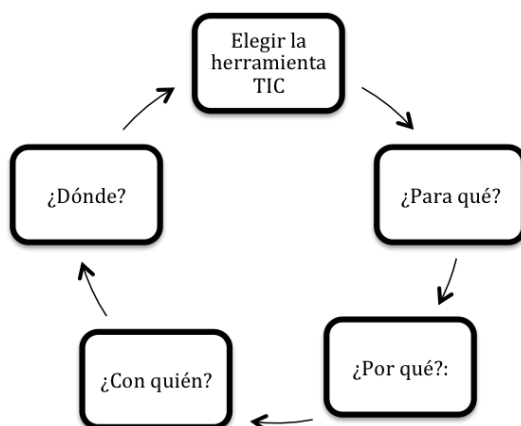


FIGURA 15. Esquema para implementar con éxito las TIC en la clase de lenguas extranjeras (Alejaldre, 2015a: 4)

Antes de llevar una herramienta TIC al aula es preciso plantearse las cuatro cuestiones que se presentan en la Figura X: ¿Para qué vamos a utilizarla? En otras palabras, cuál es el objetivo que deseamos alcanzar, seguidamente nos planteamos la cuestión: ¿por qué hemos elegido una herramienta frente a otra? Es decir, analizamos los beneficios que nos ofrece frente a otras opciones. Por supuesto, no podemos olvidar preguntarnos con quién se va a utilizar, pues dependiendo de las características de los aprendientes elegiremos unas herramientas u otras, y por último, es fundamental saber en qué contexto vamos a utilizar la herramienta TIC. Cada vez que elijamos uno de los instrumentos que nos ofrecen las tecnologías en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras tenemos que contestar a estas preguntas para saber si la elección es adecuada a los objetivos didácticos, al aprendiente y al contexto (Alejandre, 2015: 1ss).

Las herramientas seleccionadas para favorecer la creación de un entorno híbrido de aprendizaje y la creación de materiales digitales son: el teléfono móvil, como se mencionó previamente, *Weebly*, para crear la plataforma digital, Factoría del Tutor, para crear materiales interactivos y *Prezi* para diseñar presentaciones de los contenidos de clase y para hacer proyectos.

El paso inicial para la construcción de este entorno híbrido de aprendizaje fue la creación de una página web con la herramienta www.weebly.com, su fácil y deductivo uso hace que crear una página web sea algo sencillo. A pesar de su sencillez, el espacio virtual que se crea no es un simple blog, sino un espacio en la Red en el que se pueden crear varias pestañas que dirigen a diferentes páginas. El resultado de la página web que se creó se puede ver en este link www.ELEdeLeyre.com. Observamos que es una página sencilla y organizada con una serie de pestañas en la parte superior, la mayoría del contenido está en español y los estudiantes pueden acceder a los materiales que se van subiendo de forma gratuita. También hay un espacio donde se cuelgan los proyectos de los estudiantes, otro donde se informa de últimas noticias y también hay un blog en el que los estudiantes pueden participar, siempre que lo deseen.

Se ha explicado previamente que en los inicios no se planteó la creación de la web como un proyecto para incluir la metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje de español en Gambia. Inicialmente, se diseñó para concienciar a los aprendientes de la necesidad de usar las TIC como recursos alternativos para complementar los materiales que se presentaban en clase, para hacerles conscientes

de su proceso de aprendizaje y crear su PLE. Álvarez⁴⁸ (2011) habla de la importancia de favorecer la creación del PLE en la educación contemporánea y recuerda que este proceso es un proceso lento y personal, en el que el aprendiente tiene una gran independencia, pero en el que el docente puede guiar y asesorarle para no perderse en la inmensidad de herramientas disponibles para crear su PLE. Las reacciones positivas de los aprendientes ante la inclusión de herramientas digitales para complementar las actividades realizadas en clase y el acceso a una gran variedad de materiales didácticos gratuitos fueron algunos de los motivos para convertir la web en un espacio virtual de aprendizaje.

Para involucrar y fomentar el uso de la nueva web es necesario secuenciar la inclusión de materiales y actividades en la misma. Tras evaluar las necesidades específicas de los estudiantes y los retos fundamentales a los que se enfrentaban, se propuso realizar los deberes a través de este link: <http://www.eledeleyre.com/tareas-curso-spa101.html>. Como hemos contado en líneas anteriores, muchos estudiantes se olvidaban de copiar los deberes en sus cuadernos y utilizaban ese hecho como justificante para no hacerlos, por esta razón pareció una buena idea fomentar el uso de la nueva web para realizar las tareas que iban a ayudar a asentar los conocimientos presentados en clase. Además, al utilizar Internet para completar el trabajo se inculcaba la necesidad de utilizar otras herramientas TIC que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el espacio virtual de aprendizaje los estudiantes tenían acceso a los materiales de clase, secuenciados por sesiones y objetivos a cumplir, a un tablón de anuncios donde se informaba de las fechas de examen, cambios de horario o noticias relevantes sobre la difusión del ELE en el mundo. También podían acceder a un foro y a un blog donde era posible expresarse libremente y poner en práctica lo que aprendían en las clases presenciales. A partir de noviembre de 2013 comenzó un proyecto piloto a través de Skype en el que los estudiantes podían interactuar con un profesor de ELE durante los fines de semana para trabajar las destrezas de expresión e interacción oral.

Para la creación de materiales interactivos se utilizó Factoría del Tutor (www.factoriadeltutor.com), una plataforma gratuita, aunque tiene algunos servicios de pago, cuyo objetivo principal es integrar las TIC en el ámbito educativo

⁴⁸ David Álvarez en su blog e-aprendizaje publica una entrada titulada: “Los profesores como proveedores de PLEs” en la que menciona diez cuestiones que todo docente ha de tener en cuenta antes de ayudar a sus aprendientes a crear sus PLEs. Accesible en <http://e-aprendizaje.es/2011/05/04/los-docentes-como-proveedores-de-ples/>

para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje y su gestión a los miembros de la comunidad educativa. Está integrada por varias herramientas que ayudan en el proceso de diseño curricular, programación didáctica, gestión del aula y creación de contenidos. Facilita la creación de programaciones didácticas en base al desarrollo de competencias, haciendo uso de indicadores de evaluación, establecidos por el profesor o el sistema educativo donde se utilice esta plataforma. Además de contribuir en el diseño curricular general de un curso, tiene una herramienta pensada para crear programaciones de aula, en la que se organizan las sesiones, se asignan y secuencian contenidos, según las competencias que se estén trabajando y se puede registrar la asistencia y participación del alumnado. También permite incluir detalladamente las actividades que se llevarán al aula, considerando diferentes metodologías. Del amplio abanico de recursos que Factoría del Tutor ofrece al profesor, el más innovador, y el que se utilizó en la UG, es la Herramienta de Autor para crear contenidos educativos digitales. Nuestra elección se fundamenta principalmente en que esta herramienta puede ser la solución a la falta de materiales específicos para la enseñanza del español en este país.

Se tuvieron en cuenta varios aspectos para elegir esta herramienta frente a las otras presentes en la plataforma, la razón fundamental fue que los otros recursos implicaban la participación de más miembros de la comunidad académica, puesto que requerían la inclusión de objetivos curriculares globales, la filosofía educativa del centro y las metodologías pedagógicas implementadas en la institución académica. Sin embargo, la herramienta de autor se centraba en la creación de materiales concretos para el curso de ELE, dejando al profesor una mayor independencia en su creación e implementación.

Este recurso permite crear una gran diversidad de actividades interactivas que promueven un aprendizaje dinámico. La herramienta de autor integra una treintena de actividades autoevaluables que otorgan al aprendiente un rol activo en el proceso de aprendizaje. Además, su uso intuitivo facilita la creación de materiales, por lo que no se requiere de una formación avanzada en el uso de las TIC, ni para crear los contenidos ni para utilizarlos. Otra ventaja es que las actividades permiten la exportación al formato internacional *SCORM*, lo que implica que los materiales creados pueden ser integrados en la mayoría de plataformas de entornos virtuales de aprendizaje utilizadas en centros educativos, como *Moodle* o *Blackboard* y también se pueden transferir a blogs y páginas web. Los recursos que se crearon con esta herramienta se incluyeron en la página web que se diseñó para el curso.

Uno de los retos más difícil de superar fue la falta de electricidad y los fallos con la red inalámbrica, pero cuando la red funcionaba no había problemas ni para crear ni para realizar las actividades. Además, los dispositivos móviles suplían los problemas que surgían cuando había un problema de suministro eléctrico, pues los estudiantes podían realizar el trabajo desde sus teléfonos.

La siguiente herramienta que vamos a presentar para la creación de materiales didácticos es *Prezi* (www.prezi.com). Este recurso se utilizó en la clase de ELE para presentar materiales de forma visual y dinámica, al no tener acceso a proyector en el aula ni a una sala de ordenadores, los estudiantes veían las presentaciones en sus teléfonos móviles. Al igual que el recurso anterior es gratuito, aunque tiene una versión de pago que permite almacenar más presentaciones y decidir sobre la privacidad. No merece la pena pagar por el servicio porque esta plataforma otorga casi los mismos beneficios a los miembros de la comunidad escolar, así que cuando un docente o un estudiante se da de alta tiene que hacerlo en el apartado de Prezi para la educación.

Prezi es una aplicación multimedia para realizar presentaciones que pueden compartirse online o incluirse en páginas webs, blogs y en espacios virtuales de aprendizaje. Su aplicación en el aula va más allá de la presentación de contenidos. En la UG se utilizó para que los estudiantes participasen activamente en el aprendizaje de varios temas del currículo, entre ellos, el tema de presentaciones personales, el verbo gustar y el aprendizaje de vocabulario relacionado con las aficiones.

Prezi es una herramienta adecuada para que los estudiantes inventen historias y las cuenten, la transición de una diapositiva a la siguiente es muy dinámica, por lo que favorece imprimir un ritmo u otro al relato que se crea. Para presentar el vocabulario de la familia también es muy útil porque permite marcar las relaciones familiares de una forma diferente, en vez de ser lineal, es capaz de realizar una variedad de movimientos: ir hacia delante, hacia atrás, arriba, abajo, a los laterales, en diagonal. Leticia B. Cavagnaro de la Universidad de Stanford afirma que "*Prezi* representa, sin lugar a dudas, lo que significa la creatividad: cambiar de perspectiva, conectar y mezclar ideas, pensar de una manera no lineal y crear en colaboración con los demás ⁴⁹". Los estudiantes desarrollan su habilidad creativa con esta

⁴⁹ Comentario publicado en la página web de *Prezi* y traducido por la autora de este trabajo. La cita original dice: "Prezi truly embodies what creativity is about: changing your perspective, connecting and combining ideas, thinking in non-linear ways, and creating in collaboration with others." Leticia B Cavagnaro, Stanford University

herramienta, además pueden hacerlo de forma individual o en grupo porque cabe la posibilidad de trabajar juntos sin tener que estar en el mismo lugar.

En la UG los estudiantes experimentaron con este recurso y descubrieron que eran capaces de realizar presentaciones dinámicas, interactivas y en español. Surgieron varios problemas a la hora de utilizar *Prezi*, algunos estudiantes se sintieron frustrados porque no entendían cómo funcionaba, otros comentaron que los problemas de conectividad provocaron que perdieran algunas presentaciones, pero en general, se mostraron muy receptivos y confirmaron una vez más, que es posible incluir las TIC en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras de África Subsahariana. En este link (<https://prezi.com/2ktlmtcwyjjb/me-gusta/>) se puede acceder a una presentación que se realizó para aprender a expresar gustos.

La implementación de una metodología que combina la educación presencial con la virtual en el contexto de un país del África Subsahariana es un proceso lento debido, sobre todo, a los retos infraestructurales y humanos que hay que superar para poder integrar las TIC. El programa piloto diseñado para las clases de español de la UG e implementado entre 2011 y 2015 arrojó datos muy positivos en lo que se refiere a la posibilidad de incluir este tipo de metodología en el contexto subsahariano. Entre los logros alcanzados cabe destacar que todos los aprendientes de los cursos de español tuvieron acceso a los materiales didácticos gracias a las TIC, es decir, la metodología híbrida favorecía el acceso a los recursos de aprendizaje. Por otro lado, promovió la alfabetización digital de los aprendientes y la creación de entornos personales de aprendizaje según sus necesidades y estilos de aprendizaje. De igual forma, favoreció la enseñanza de español más allá de las barreras físicas del aula y aprendientes de otras zonas de Gambia y de África accedieron a los materiales del entorno de aprendizaje e interactuaron activamente. La metodología híbrida también contribuyó al desarrollo de destrezas de gestión del tiempo, de resolución de problemas y de habilidades de interacción social.

La consecución de los logros recién presentados supone una transición en el paradigma educativo presente en la UG que conlleva la creación de estudiantes más independientes y conscientes de su proceso de aprendizaje. Además, asegura un crecimiento del cuerpo estudiantil en las clases de ELE, puesto que pueden acceder a los materiales a través de la plataforma de una forma gratuita ya que muchos estudiantes mostraron sus quejas por el alto coste de las matrículas y de los materiales necesarios para los diferentes cursos. Al ofrecer los materiales a través de la plataforma virtual, se disminuye uno de los gastos, se tiene en cuenta una de las

quejas de los estudiantes y por consiguiente es muy probable que el número de estudiantes matriculados aumente.

Integrar las TIC en un contexto como el de la UG fue un gran reto, los problemas diarios con el suministro eléctrico, el escaso equipamiento de las aulas, sin infraestructuras para instalar un proyector, y los problemas de acceso a la red inalámbrica de la universidad dificultaban aún más la labor. A la vista de este desolador escenario es imprescindible utilizar los recursos y herramientas que las TIC nos ofrecen de una forma mucho más innovadora e ingeniosa que en otros contextos educativos para que realmente favorezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje y no lo entorpezcan todavía más. Esta investigación ha demostrado que, a pesar de las dificultades presentes en el contexto gambiano, es posible implementar la metodología híbrida de enseñanza y aprendizaje.

En el apartado siguiente se mostrará el proceso de elaboración de los documentos curriculares a los que tiene acceso el aprendiente y que materializan los fundamentos teóricos de esta propuesta, además presentaremos los resultados de las diversas revisiones realizadas a estos documentos desde 2011 hasta 2015.

5.2.4. ORGANIZACIÓN DE LOS DOCUMENTOS CURRICULARES PARA EL APRENDIENTE DE SPA101

En la sección 5.1.3. hemos detallado los contenidos que integran nuestra propuesta curricular y hemos explicado que esos recursos están destinados para el uso exclusivo de la administración de la UG y del docente. En este apartado vamos a presentar los documentos que se entregan al alumnado a principio del curso en los que se integran de modo abreviado todos los elementos que conforman el currículo: objetivos, contenidos, evaluación y metodología, se trata del sílabo y la programación del curso. Por motivos de escasez de recursos materiales (folios, impresoras y fotocopias) y para facilitar el uso de los mismos al aprendiente, estos dos documentos ocupan únicamente un folio.

Además de mostrar estos documentos, vamos a poder apreciar los cambios que se realizaron desde septiembre de 2011 hasta mayo de 2015. Las modificaciones y revisiones fueron consecuencia del estudio y análisis de los resultados de esta investigación y de la observación en el aula. Tanto el programa de SPA101 como el de SPA102 del curso 2011-2012 muestran claros errores, consecuencia de un incorrecto y poco exhaustivo análisis de necesidades del aprendiente y de las características del contexto que se materializan en un sílabo sobrecargado de contenidos inadecuados para el nivel y la situación contextual. Una de las razones

por la que este documento inicial no se ajustó a las necesidades contextuales, de los estudiantes y de las infraestructuras de la institución fue el poco tiempo del que se dispuso para su diseño. En menos de dos semanas se realizó un análisis inicial de necesidades de los aprendientes y de los recursos disponibles, tanto humanos como materiales, y se creó el sílabo y la programación para el primer nivel de español 1 (SPA101).

Para decidir la organización temporal consultamos el calendario académico del curso 2011-12 (Anexo 7) y observamos que el primer semestre tenía una duración de 15 semanas. Sin embargo, una vez diseñada nuestra planificación, teniendo en cuenta la información del calendario académico, a las pocas semanas de comenzar el curso, comprobamos que debido a la celebración islámica llamada Tobaski tendríamos que eliminar una semana completa del calendario académico. En un principio, se informó que la Universidad cerraría dos o tres días, pero finalmente, escasamente dos días antes de la fecha de la celebración, se anunció que la universidad estaría cerrada toda la semana. La inclusión de esta festividad con tan poco tiempo de aviso provocó la reducción del curso académico de quince a catorce semanas lectivas en las que tendríamos que cubrir el contenido curricular inicialmente propuesto. Consecuentemente, tuvimos que acelerar el ritmo en el aula para poder cumplir los objetivos curriculares. Los estudiantes sufrieron directamente el diseño de un proyecto curricular sobrecargado, por este motivo, en la siguiente propuesta se redujo el contenido curricular de siete unidades temáticas a seis, con el fin de asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje óptima y adecuada al calendario académico, a los aprendientes y a los recursos disponibles.

Tal y como se observa en la programación del curso 2011-2012, lo hemos organizado en siete bloques que se fundamentan en unidades temáticas, las estructuras gramaticales para desarrollarlas y el léxico necesario para ser capaz de comunicarse sobre los temas del currículo. Al completar cada unidad temática se propone una tarea final que los aprendientes tienen que realizar y en la que aplican las diferentes herramientas lingüísticas, léxicas, pragmáticas e interculturales que han aprendido durante el desarrollo del tema. Cada unidad didáctica duraba dos semanas y al finalizar la semana seis, siguiendo la normativa de la institución, se realizaba una prueba de evaluación para valorar el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta ese momento. En este documento también se explica brevemente en qué consiste la evaluación de los contenidos y los porcentajes de cada actividad.

Leyre AlejaIdre		UTG SPAN 101 Sem 1 2011-12		ELEdeLeyre@gmail.com	
FECHA	TEMA	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	TAREA FINAL	
Semana 1-2	Saludarse Presentar a otras personas Informar sobre el nombre y preguntar el nombre	¿De dónde eres? Ser de+pais Ser+nacionalidad ¿Dónde vives? ¿Cómo te llamas? ¿Cómo se escribe? Te presento a... Mucho gusto /Encantado/Igualmente	Saludos, despedidas, formulas de presentación. Alfabeto Tú, Vd. llamarse, hacer, ser, tener nacionalidad	Conversación entre dos personas que no se conocen.	
Semana 2-3	Hablar de la familia Describir a una persona	¿Cómo es...? ¿Cuántas personas hay en ...? ¿Quién es...? ¿De dónde es...? ¿Cuántos años tiene...? (0-39) Preposiciones de lugar ¿Dónde está...?	Los números: 0-100 Los artículos y sustantivos. Formación del plural. Adjetivos de Adjetivos: genero y numero. Posesivos Las profesiones La familia	Arbol familiar	
Semana 4-5	La rutina Decir la fecha y la hora	¿Qué hora es? ¿Qué fecha es? ¿A qué hora te...?	Los numeros 101-1000 Ser/estar Los días de la semana La hora Los meses	Presentación rutina semanal.	
Semana 5-6	En el restaurante Pedir comida y preguntar por el precio	Pronombres personales Cuánto cuesta/Cuánto es Quiero (quisiera)/deseo Me gusta/No me gusta	Comidas; objetos Querer Desear	Diálogo restaurante	
Semana 7					
		MIDTERM	Jueves 8 de marzo		
Semana 8-9	Hablar de los deportes y pasatiempos. Hacer planes.	Presente de los verbos (-ar,-er,-ir) regulares e irregulares Querer, salir, pedir... Ir a + Infinitivo.	Pasatiempos. Verbos regulares e irregulares	Escribir un email sobre tus planes para las vacaciones de verano. 100 palabras.	
Semana 10-11	Describir la calle/ciudad Preguntar o informar una dirección Indicar el lugar donde está alguien	Dónde está (se encuentra) (Gire) Doble a la izquierda/derecha/siga todo recto(derecho)/camine una cuadra	medios de transporte Preposiciones de ubicación Hay, está, están establecimientos	Hacer un mapa del pueblo y explicar cómo llegar a la mezquita desde casa y señalar los establecimientos.	
Semana 12-13	Identificar productos Expresar preferencia Expresar opinión	Verbo gustar/parece Objeto directo (lo, la, los, las) Objeto indirecto (Me, Te, Le etc.)	Comidas: frutas y verduras. Objetos Actividades	En el mercado de Serekunda: diálogo	
Semana 14	REPASO GENERAL				
Semana 15	EXAMENES ORALES FINALES				
ASSESSMENT					
MIDTERM:		CA1: ORAL COMPONENT: Listening Comprehension	25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.	
		CA2: WRITTEN COMPONENT: Written	25%		
FINAL EXAM:		ORAL COMPONENT Oral: Interview	10%		
		WRITTEN COMPONENT: Written	40%		

IMAGEN 5. Programación SPA101 primer semestre del curso 2011-2012

Otro apartado que se modificó en versiones siguientes fue el de la evaluación, en el sílabo y la programación creados para el curso 2011-2012 se siguió la normativa de la UG, y se distribuyeron los porcentajes tal y como indicó el departamento de lenguas. Sin embargo, en las siguientes versiones, y tras un diálogo con el jefe de departamento, acordamos distribuir los porcentajes de tal forma que todos los componentes que integran la evaluación del cursos tuvieran en mismo valor (25%) e incluir otra prueba de evaluación. Este último cambio se implementó a partir del primer semestre del curso académico de 2013-14, como podremos apreciar en la tercera propuesta de programación que incluimos en este apartado.

Por lo tanto, después de un año de implementación de la programación inicial, se realizó un cambio fundamental con el fin de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje, adaptarnos a la cultura del país donde se imparten las clases y a las necesidades específicas de los aprendientes. Se trata de la reducción del contenido curricular de siete unidades temáticas a seis, de esta forma, solucionábamos el problema de escasez de tiempo que tuvimos en el curso 2011-2012 debido a la celebración de festividades locales, además de asegurarnos de que disponemos del tiempo suficiente para impartir todos los contenidos curriculares.

Cabe señalar que la programación del curso 2012-2013 sufrió modificaciones al finalizar el primer semestre, ya que apreciamos una descompensación en las tareas

de evaluación y, de nuevo, dificultades para cumplir con la carga curricular del PCUG. Podemos apreciar los cambios en la estructura y el contenido, si comparamos la programación de SPA101 del primer semestre del curso 2012-2013 en la imagen 6 y la programación del segundo semestre del mismo año académico (imagen 7).

6 unidades temáticas

Leyre Alejandre		UTG SPAN 101 - SEM 1 2012-13		leyreprofesora@gmail.com	
TEMA	OBJETIVOS: Vamos a aprender a...	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	TAREA FINAL	
¿Quién es quién?	<ul style="list-style-type: none">• Saludarse• Presentar a otras personas• Informar sobre el nombre y preguntar el nombre	<i>¿De dónde eres?</i> <i>Ser de +país</i> <i>Ser+nacionalidad</i> <i>¿Dónde vives?</i> <i>¿Cómo te llamas?</i> <i>¿Cómo se escribe?</i> <i>Te presento a...Mucho gusto</i> <i>/Encantado/Igualmente</i> <i>Presente I</i>	Saludos, despedidas, formulas de presentación. Alfabeto Tú, Vd. llamarse, hacer, ser, tener nacionalidad Introducción verbos Adjetivos descriptivos I	Conversación entre dos personas que no se conocen.	
La familia y amigos	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de la familia• Describir a una persona• Expresar preferencias: deportes y pasatiempos	<i>¿Cómo es...?¿Cuántas personas hay en ...?</i> <i>¿Quién es...?¿De dónde es...?</i> <i>¿Cuántos años tiene...?</i> <i>Preposiciones de lugar ¿Dónde está...?</i> Verbos presente II Posesivos/comparativos Concordancia artículos y sustantivos Formación plural	Los números: 0-100 La familia. Las profesiones. Deportes. Actividades del tiempo libre. Conectores: y, también, además Adjetivos II	Árbol familiar. Hacer un árbol familiar y grabarla presentación en el móvil.	
Mi vida	<ul style="list-style-type: none">• Explicar la rutina diaria• Decir la fecha y la hora• Hacer planes	<i>¿Qué hora es? ¿Qué fecha es?</i> <i>¿A qué hora te...?</i> <i>Ir a + Infinitivo.</i> Presente de los verbos (-ar/-er/-ir) regulares e irregulares Verbos presente III: REFLEXIVOS	Los números 101-1000 Ser/estar Los días de la semana La hora Los meses Rutinas.	Presentación rutina semanal. Hacer un diálogo entre dos compañeros preguntando sobre la rutina.	
¡Camarero, por favor!	<ul style="list-style-type: none">• En el restaurante• Pedir comida y preguntar por el precio	Pronombres personales <i>Cuánto cuesta/Cuánto es</i> <i>Quiero (quisiera)/deseo</i> <i>Me gusta/No me gusta</i> Demostrativos Estar+gerundio	Comidas Bebidas Objetos de la mesa Querer Desear	Diálogo restaurante. Grabar el diálogo con la cámara del móvil.	
*****MIDTERM*****					
¡Qué me pasa doctor!	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de dolores• Dar consejos	Imperativo (Tú, Vosotros) Hay que + infinitivo. Tener que + infinitivo. (No) se puede + infinitivo.	Las partes del cuerpo Dolores Expresiones de dolor	Conversación en el médico. Se grabará en clase la conversación.	
¿Dónde está la mezquita?	<ul style="list-style-type: none">• Describir la calle/ciudad• Preguntar o informar una dirección• Indicar cómo llegar a un lugar	<i>Dónde está (se encuentra)</i> <i>Doble(Gire) a la izquierda/derecha</i> <i>siga todo recto(derecho)</i> <i>camine una cuadra</i> <i>Hay...</i> <i>Está...</i>	medios de transporte Preposiciones de ubicación Establecimientos	Hacer un mapa del pueblo y explicar cómo llegar a la mezquita desde casa y señalar los establecimientos	
ASSESSMENT					
MIDTERM:	CA1: ORAL COMPONENT: Listening	Comprehension	25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.	
FINAL EXAM:	CA2: WRITTEN COMPONENT: Written	Interview	25%		
	WRITTEN COMPONENT: Written		40%		

Página web: www.eledeleyre.weebly.com

Twitter: ELedeleyre

Página web: www.eledeleyre.weebly.com

Twitter: ELeDeleyre

IMAGEN 6. Programación SPA101, primer semestre del curso 2012-2013

La gran diferencia entre este documento y el anterior es la reorganización de los contenidos curriculares y la inclusión de una nueva unidad temática: ¿Qué me pasa, doctor?. Para que la carga curricular pudiera adecuarse a la duración del semestre, se agruparon los contenidos curriculares de la primera propuesta en seis unidades temáticas: (1) ¿Quién es quién?, (2) La familia y amigos, (3) Mi vida, (4) ¡Camarero, por favor!, (5) ¿Qué me pasa, doctor?, y (6) ¿Dónde está la mezquita?.

La elección de estas unidades temáticas se decidió analizando los resultados de las encuestas realizadas las primeras semanas de clase del curso 2011-2012 y teniendo en cuenta la información obtenida en las entrevistas personales a los aprendientes del curso de SPA101 del primer año académico que ofrecieron información determinante para revisar la propuesta curricular, el sílabo y la programación.

Aunque la revisión del contenido curricular supuso mucho trabajo y la reformulación de los documentos curriculares, el gran cambio se introdujo en el

ámbito de la evaluación. Inicialmente se hacía un examen a mitad de semestre, llamado *midterm*, compuesto por dos partes una de comprensión oral y otra de comprensión de lectura e interacción escrita. Pero a partir del segundo semestre del curso 2012-2013 se realizaron dos pruebas independientes denominadas *Class Assessment 1 (CA1)* y *Class Assessment 2 (CA2)*. La primera era sobre expresión escrita y la segunda servía para evaluar la comprensión de lectura e interacción escrita. Desafortunadamente, se tuvo que eliminar la prueba de comprensión oral por falta de medios técnicos para llevarla a cabo. No obstante, se realizaban actividades semanalmente para trabajar esta destreza con el fin de asegurar el desarrollo de esta habilidad y se evaluaban como parte del trabajo de clase.

Muchos de los obstáculos que surgieron en la implementación del PCUG inicial se debieron a la falta de recursos didácticos y a las infraestructuras básicas de la institución. A pesar de ello, se encontraron alternativas para poder asegurar a los aprendientes una experiencia de enseñanza y aprendizaje óptima del español en el contexto gambiano. Por ejemplo, para realizar actividades de comprensión oral se utilizaba el ordenador personal del profesor y unos altavoces que no requerían de conexión a la red eléctrica, sino que funcionaban por conexión de cable USB. Los aprendientes, que no estaban acostumbrados a este tipo de actividades, mostraron su motivación e interés siempre que se planteaban y en las entrevistas personales todos coincidieron en que la tecnología les ayudaba a mejorar la destreza de comprensión oral.

Leyre Alejandre		UTG SPA 101 SEM 2 2012-13		leyreprofesora@gmail.com
TEMA	OBJETIVOS: Vamos a aprender a...	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	TAREA FINAL
¿Quién es quién?	<ul style="list-style-type: none">• Saludarse• Presentar a otras personas• Informar sobre el nombre y preguntar el nombre	¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? Ser de +país Ser+ nacionalidad ¿Dónde vives? ¿Cómo se escribe? Te presento a... Mucho gusto /Encantado/Igualmente Presente I ¿Cómo es...? ¿Cuántas personas hay en ...? ¿Quién es...? ¿De dónde es...? ¿Cuántos años tiene...? Preposiciones de lugar ¿Dónde está...? Verbos presente II Poesivos/comparativos Concordancia artículos y sustantivos Formación plural.	Saludos, despedidas, formulas de presentación. Alfabeto Tú, Vd. llamarse, hacer, ser, tener nacionalidad Introducción verbos Adjetivos descriptivos I	Conversación entre dos personas que no se conocen.
La familia y amigos	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de la familia• Describir a una persona• Expresar preferencias: deportes y pasatiempos	¿Cómo es...? ¿Cuántas personas hay en ...? ¿Quién es...? ¿De dónde es...? ¿Cuántos años tiene...? Preposiciones de lugar ¿Dónde está...? Verbos presente II Posesivos/comparativos Concordancia artículos y sustantivos Formación plural.	Los números: 0-100 La familia. Las profesiones. Deportes. Actividades del tiempo libre. Conectores: y, también, además Adjetivos II	Árbol familiar. Hacer un árbol familiar y grabarla presentación en el móvil.
*****CA1*****				
Mi vida	<ul style="list-style-type: none">• Explicar la rutina diaria• Decir la fecha y la hora• Hacer planes	¿Qué hora es? ¿Qué fecha es? ¿A qué hora te...? Ir a + Infinitivo. Presente de los verbos (-ar/-er/-ir) regulares e irregulares Verbos presente III: REFLEXIVOS Pronombres personales Cuánto cuesta/Cuánto es Quiero (quisiera)/deseo Me gusta/No me gusta Demostrativos Estar+gerundio	Los números 101-1000 Ser/estar Los días de la semana La hora Los meses Rutinas.	Presentación rutina semanal. Hacer un diálogo entre dos compañeros preguntando sobre la rutina.
¡Camarero, por favor!	<ul style="list-style-type: none">• En el restaurante• Pedir comida.• Preguntar por el precio	Pronombres personales Cuánto cuesta/Cuánto es Quiero (quisiera)/deseo Me gusta/No me gusta Demostrativos Estar+gerundio	Comidas Bebidas Objetos de la mesa Querer Desear	Diálogo restaurante. Grabar el diálogo con la cámara del móvil.
*****CA2*****				
¡Qué me pasa doctor!	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de dolores• Dar consejos• Expresar molestias y dolor	Imperativo (Tú, Vosotros) Hay que + Infinitivo. Tener que + Infinitivo. (No) se puede + Infinitivo.	Las partes del cuerpo Dolores Expresiones de dolor Enfermedades Síntomas	Conversación en el médico. Se grabará en clase la conversación.
¿Dónde está la mezquita?	<ul style="list-style-type: none">• Describir la calle/ciudad• Preguntar o informar una dirección• Indicar cómo llegar a un lugar	Dónde está (se encuentra) Doble(Gire) a la izquierda/derecha siga todo recto(derecho) camine una cuadra Hay... Está...	Medios de transporte Preposiciones de ubicación Establecimientos Lugares en la ciudad y el pueblo. Partes de la calle. Transportes.	Hacer un mapa del pueblo y explicar cómo llegar a la mezquita desde casa y señalar los establecimientos
*****ENTREVISTA-INTERVIEW*****				
CA1+CA2	CA1: Listening+writing		25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.
	CA2: Reading+writing		25%	
FINAL EXAM:	Interview		10%	
	Reading+writing		40%	

Página web: www.eledelevre.weebly.com

Twitter: [ElEdelevre](#)

Página web: www.eledeleyre.weebly.com

Twitter: ELeDeleyre

IMAGEN 7. Programación para el segundo semestre de SPA101 2012-2013

Los resultados de la implementación de la tercera programación diseñada para SPA101 supusieron la revisión del documento y la reestructuración de los contenidos curriculares y los porcentajes de la evaluación. En la propuesta para el primer semestre de SPA101 del curso 2013-14 se eliminó otra unidad didáctica, la que trata sobre la descripción de lugares conocidos del entorno próximo, con lo que en total la programación giraba en torno a cinco unidades temáticas y por fin se modificó la evaluación en lo que se refiere a la distribución porcentual, otorgando a todos los elementos el mismo valor, tal y como se explicó previamente.

A partir del curso 2013-214 comprobamos que los contenidos eran pertinentes a la temporalización, al aprendiente y al contexto. Sin embargo, las revisiones continuaron, aunque la estructura base se ha mantenido y los cambios han sido mínimos. De nuevo es el momento de recordar que no queremos prescribir e imponer una organización o una metodología, por el contrario, nuestra propuesta permite estas modificaciones continuas siempre que sean para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje y que tengan

Leyre Alejandre/Laura A.C.		SEM1 2013-14 UTG SPA 101		eledleyre@gmail.com	
TEMA	OBJETIVOS: Vamos a aprender a...	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	TAREA FINAL	
¿Quién es quién? 23-9-13 4-10-13	<ul style="list-style-type: none">• Saludarse• Presentar a otras personas• Informar sobre el nombre y preguntar el nombre	¿Cómo te llamas? ¿De dónde eres? Ser de + país Ser + nacionalidad ¿Dónde vives? ¿Cómo se escribe? Te presento a... Mucho gusto ¡Encantado/Igualmente Presente I	Saludos, despedidas, formulas de presentación. Alfabeto Tú, Vd. llamarse, hacer, ser, tener nacionalidad Introducción verbos Adjetivos descriptivos I	Conversación entre dos personas que no se conocen.	
La familia y amigos 7-10-13 18-10-13	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de la familia• Describir a una persona• Expresar preferencias: deportes y pasatiempos	¿Cómo es...? ¿Cuántas personas hay en ...? ¿Quién es...? ¿De dónde es...? ¿Cuántos años tiene...? Preposiciones de lugar ¿Dónde está...? Verbos presente II Posesivos/comparativos Concordancia artículos y sustantivos Formación plural.	Los números: 0-100 La familia. Las profesiones. Deportes. Actividades del tiempo libre. Conectores: y, también, además Adjetivos II	Árbol familiar. Hacer un árbol familiar y grabarla presentación en el móvil.	
*****CA1*****					
Mi vida 28-10-13 8-11-13	<ul style="list-style-type: none">• Explicar la rutina diaria• Decir la fecha y la hora• Hacer planes	¿Qué hora es? ¿Qué fecha es? ¿A qué hora te...? Ir a + infinitivo. Presente de los verbos (-ar -er -ir) regulares e irregulares Verbos presente III: REFLEXIVOS	Los números 101-1000 Ser/estar Los días de la semana La hora Los meses Rutinas.	Presentación rutina semanal. Hacer un diálogo entre dos compañeros preguntando sobre la rutina.	
¡Camarero, por favor! 11-11-13 22-11-13	<ul style="list-style-type: none">• En el restaurante• Pedir comida.• Preguntar por el precio	Pronombres personales Cuánto cuesta/Cuánto es Quiero (quisiera)/deseo Me gusta/No me gusta Demostrativos Estar+gerundio	Comidas Bebidas Objetos de la mesa Querer Desear	Diálogo restaurante. Grabar el diálogo con la cámara del móvil.	
*****CA2*****					
¡Qué me pasa doctor! 2-12-13 6-12-13	<ul style="list-style-type: none">• Hablar de dolores• Dar consejos• Expresar molestias y dolor	Imperativo (Tú, Vosotros) Hay que + infinitivo. Tener que + infinitivo. (No) se puede + infinitivo. Es bueno+ infinitivo	Las partes del cuerpo Dolores Expresiones de dolor Enfermedades Síntomas	Conversación en el médico. Se grabará en clase la conversación.	
*****EXAMEN FINAL*****					
CA1+CA2		CA1: Writing	25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.	
		CA2: Reading+writing	25%		
FINAL EXAM:		Writing	25%		
		Reading	25%		

Página web: www.eledleyre.com

Twitter: [ELEdeleyre](#)

Facebook: [ELE de Levre](#)

Página web: www.eledleyre.comTwitter: ELEDleyre
Facebook: ELE de Leyre

IMAGEN 8. Programación para el primer semestre de SPA101 2013-2014

en cuenta al aprendiente y el contexto sociocultural donde tiene lugar.

El PCUG es una propuesta que ha de evaluarse semestralmente para poder asegurar su viabilidad, puesto que las características contextuales de la UG pueden ir evolucionando según los acuerdos gubernamentales y el apoyo económico de

organizaciones internacionales. Un análisis continuo y detallado facilitará la actualización del PCUG de los cursos de ELE para que se adapten a las nuevas circunstancias. Además, no solo por el contexto en el que nos encontramos debemos realizar una evaluación concienzuda de la efectividad de la propuesta curricular, sino que debe ser una actividad presente en las responsabilidades del docente de cualquier institución, puesto que su papel en la implementación de un proyecto curricular es determinante para el éxito o fracaso del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los documentos curriculares que se facilitan a los aprendientes desde 2013-2014 son fruto de las múltiples revisiones, adaptaciones y mejoras que hemos realizado teniendo en cuenta el contexto, el perfil de los aprendientes y el marco teórico presentando en el tercer capítulo. Estos documentos se pueden consultar en el anexo 6.

5.3. PROPUESTA PRESUPUESTARIA PARA LA CREACIÓN Y MANTENIMIENTO DEL PROGRAMA DE ELE EN GAMBIA Y ASEGURAR SU CONTINUIDAD

Superar los retos propios del contexto, relacionados con la falta de infraestructuras para implementar las TIC, la inexistencia de profesores de ELE en Gambia y la carencia de materiales específicos para los cursos de español sin disponer de un presupuesto económico convierte esta labor en una tarea ciertamente complicada.

Los inicios del programa de español en la UG se deben a la inclusión de este territorio en la partida presupuestaria del programa de Lectorados MAEC-AECID del año 2011-2012. En 2011, la incorporación del país más pequeño de África a las cuarenta plazas que ya formaban parte del proyecto de difusión lingüística de la AECID abría los horizontes de la expansión del español a otra zona de la región occidental del África Subsahariana y se incluía en la siguiente partida presupuestaria publicada en la resolución novena del Boletín Oficial del Estado del 7 de enero de 2011:

Resolución novena. Imputación presupuestaria y dotación.- La presente convocatoria se realizará con cargo a las aplicaciones presupuestarias del Programa de Cooperación al Desarrollo 12.103.143A.486.03 y de Cooperación, Promoción y Difusión Cultural en el Exterior 12.103.144A.481.01 por un importe de 1.560.445€ y 531.740€ respectivamente en el año 2011 y de 2.346.155€ y 912.600€ respectivamente en el año 2012, estando su concesión condicionada a la

existencia de crédito suficiente y adecuado durante ambos años (...). (BOE, 2011: 1488)

En el Anexo I de esta convocatorias se publican las diferentes dotaciones salariales mensuales y de ayuda de viaje para cada territorio:

ANEXO I
Relación de puestos convocados curso 2011/12
(*) Indica los lectorados de nueva apertura en el curso 2011/12

Zona	Código	País (Idioma de comunicación)	Universidad/Ciudad	Fechas inicio/fin	Aplic. presupuestaria	Euros mes	Viaje €
1	299	Burundi (francés).	Universidad de Ngozi.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	366	Cabo Verde (portugués).	Universidad de Cabo Verde/ Praia.	sept11/agost12	143A	1.850,00	900,00
1	367	Cabo Verde (portugués).	Universidad de Cabo Verde/ Mindelo.	sept11/agost12	143A	1.700,00	1.000,00
1	14	Camerún (francés).	Yaundé I/Yaundé.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	15	Camerún (francés).	Escuela Normal Superior/ Yaundé.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	368	Camerún (francés).	Dschang.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	380	Camerún (francés).	Marua (*).	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	22	Costa de Marfil (francés).	Cocody/Abidjan.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	269	Etiopía (inglés).	U. de Addis Abeba 1/MAE Etiopía.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	369	Etiopía (inglés).	U. de Addis Abeba 2/Unión Africana.	sept11/agost12	143A	1.550,00	1.200,00
1	349	Gabón (francés).	Escuela Normal Superior/ Libreville.	sept11/agost12	143A	1.850,00	1.200,00
1	381	Gambia (inglés).	Universidad de Gambia (*).	sept11/agost12	143A	1.500,00	900,00

IMAGEN 9. Información sobre el salario en 12 países subsaharianos

Aunque solo mostramos una parte de las cifras salariales de la región subsahariana, la revisión completa de este documento muestra que el salario mensual oscila entre los 1500€ y los 1850€ y que las ayudas de viajen van desde 900€ a 1800€. A esta cifra hay que añadir la ayuda de material didáctico que varía si se trata de una plaza de nueva creación o no, tal y como se explica en el punto cuatro de la distribución de las ayudas:

4. Material didáctico para el desarrollo de las funciones del lectorado con cargo al año 2011 para las Universidades de los países con los que exista cooperación al desarrollo y estén adscritas al crédito 12.103.143A.486.03, y para las Universidades asignadas al crédito 12.103.144A.481.01 señaladas con (**) en la columna correspondiente del Anexo I. A los lectorados de nueva apertura señalados con (*) en el Anexo I se entregará material por un coste máximo de 1.000 €, para los lectorados de renovación, el lector podrá solicitar material con el fin de completar el inicial o reparar el deteriorado por un importe máximo de 500 € (...). (BOE, 2011: 1488)

Las cifras aquí presentadas adjudican un presupuesto anual de 19.000€ para el curso 2011-2012 en la UG, 18.000€ para el sueldo anual del lector y 1.000€ para los materiales. Además, la Universidad de Gambia facilitaba alojamiento, o 60.000D al año para el alquiler, que equivalen a unos 1.500€ al año, y un salario local de 8.000D (aproximadamente unos 200€).

	Mensual	Anual
Sueldo mensual AECID	1.500 €	18.000 €
Ayuda viaje (España-Gambia)		900 €
Sueldo mensual UG	8.000 D (Aprox. 200 €)	2.400 €
Ayuda alojamiento UG	5.000 D (Aprox 125 €)	1.500 €
Materiales	-	1.000 € (solo el primer año)
Total	1.700 € + Alojamiento	21.300 € + Alojamiento

TABLA 48. Dotación salarial para el lector de la UG durante 2011-2012

En febrero de 2012 se publica la convocatoria de plazas para el curso 2012-2013 con una dotación presupuestaria de un millón seiscientos mil euros para el 2012 y de dos millones setecientos mil para el 2013:

Novena. Imputación presupuestaria y dotación.

La presente convocatoria se realizará con cargo a las aplicaciones presupuestarias del Programa de Cooperación al Desarrollo 12.401.143A.486.03 y de Cooperación, Promoción y Difusión Cultural en el Exterior 12.401.144A.481.01 por un importe de 1.231.028 euros y 431.159 euros, respectivamente, en el año 2012 y de 1.924.612 euros y 776.313 euros, respectivamente, en el año 2013, estando su concesión condicionada a la existencia de crédito suficiente y adecuado durante ambos años. (BOE, 2012: 16377)

Existe una diferencia de un millón de euros entre el presupuesto para la convocatoria 2011-2012 y la de 2012-2013, lo que podíamos haber considerado como un indicador de lo que ocurriría en abril de 2012.

	12.401.143A.486.03	12.401.144A.481.01	Total
2011	1.560.445€	531.740€	5.350.940
2012	2.346.155€	912.600€	
2012	1.231.028€	431.159€	4.363.112
2013	1.924.612€	776.313€	

TABLA 49. Comparación de la dotación salarial para el programa de Lectorados MAEC-AECID de los cursos 2011-2012 y 2012-2013

Ocho semanas después de la publicación de lectorados MAEC-AECID para el curso 2012-2013, el día 17 de mayo de 2012, se publicó la resolución del 25 de abril de 2012, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se modificaba el Anexo I de la Resolución del 20 de febrero de 2012, en la que se aprobaba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso académico 2012/2013.

Debido a la falta de crédito suficiente para la concesión de las ayudas publicadas en la convocatoria de Lectorados MAEC -AECID 2012/13, y en virtud de la base novena de la citada Resolución de convocatoria, en la que se establece que la concesión de las ayudas estará condicionada a la existencia de crédito suficiente y adecuado en los años 2012 y 2013, modificar el Anexo I de la convocatoria realizada mediante Resolución de 20 de febrero de 2012, dejando sin efecto la convocatoria de los lectorados que se relacionan a continuación (...). (BOE, 2012b: 35947)

Ante la inesperada cancelación de la plaza en la UG, la oficina diplomática envió una carta (Anexo 8) a la UG informando de la ruptura del acuerdo de colaboración con el gobierno español y explicando que a partir de septiembre de 2012 no podían contar con el profesor de español financiado por la AECID. La reacción de la universidad fue negativa y mostró su disconformidad porque estaban muy satisfechos con el programa de español y el crecimiento que había tenido en un curso académico, asimismo manifestó su interés por continuar con el programa de español el siguiente curso académico (2012-2013).

La revisión de la partida presupuestaria entre el periodo de realización de la presente investigación muestra la disparidad de cifras entre 2011 y 2015. De cinco millones trescientos cincuenta mil euros en el curso académico 2011-2012 a un millón quinientos mil para el 2015-2016, casi cuatro veces menos que el presupuesto de la convocatoria en la que se inició el lectorado de la UG.

	12.401.143A.486.03	12.401.144A.481.01	Total €
2011	1.560.445€	531.740€	5.350.940
2012	2.346.155€	912.600€	
2012	1.231.028€	431.159€	4.363.112
2013	1.924.612€	776.313€	
2013	371.955€	97.470€	1.414.800
2014	683.565€	261.810€	
2014	391.386€	121.532€	1.485.376
2015	683.166€	289.292€	

TABLA 50. Comparación de la dotación salarial para el programa de Lectorados MAEC-AECID de los cursos 2011-2015

Las medidas económicas tomadas por el gobierno español en el año 2012 impactaron directamente a la educación y a la sanidad, causando mucha polémica entre los ciudadanos. El impacto que tuvo en el programa de lectorados MAEC-AECID fue muy notable y consideramos que afectó principalmente a aquellos países que no se consideraban como económicamente rentables para la economía española.

El nuevo presupuesto para el programa de difusión lingüística enmarcado en los lectorados MAEC-AECID permitió entrever que su prioridad no era la promoción de la lengua y cultura que rodea al segundo idioma con más hablantes nativos del mundo, sino crear conexiones con países que podían aportar una mejora económica a España, conclusión a la que llegamos al observar las plazas que se cancelaron y las que se mantuvieron todavía vigentes.

En abril de 2012, se cancelaron todas las plazas en la región subsahariana, excepto la de la Unión Africana; ocurrió algo similar con la zona del Caribe y parte del sudeste asiático, sin embargo los puestos en universidades canadienses, estadounidenses y chinas se mantuvieron. Lo que parece bastante contradictorio si se tiene en cuenta el segundo objetivo de los lectorados MAEC-AECID que ya mencionamos en el segundo capítulo y que vuelve a aparecer en la última convocatoria incluida en este estudio, la de 2014-2015:

Primera. Objeto y finalidad de la subvención

(...)

2. Cooperar en el fortalecimiento y desarrollo académico institucional de los departamentos en los que se incluya la enseñanza del español de las universidades o centros docentes de educación superior de los países receptores de ayuda oficial al desarrollo (AOD) relacionados en la presente convocatoria. (BOE, 2014: Sec. III., 18698)⁵⁰

Parece que la prioridad del gobierno español no es aumentar el número de países receptores de ayuda oficial al desarrollo (AOD), sino incrementar los acuerdos de cooperación con centros universitarios en países ya desarrollados, tal y como se deduce, por mencionar un ejemplo, del número de plazas destinadas a Estados Unidos, con siete puestos en un solo país, mientras que en los cuarenta y seis países que integran África Subsahariana solo seis países son receptores de la ayuda de la AECID para la difusión lingüística del español y solo se ofrecen ocho plazas. Es obvio que el análisis de estas cifras demuestra que el interés por ayudar a una de las regiones más pobres del mundo no se encuentra entre las prioridades del gobierno español.

En el gráfico 18 se aprecia visualmente la gran diferencia entre los presupuestos antes del 2012 y posteriormente. Las cifras previas a la crisis sitúan las

⁵⁰ En este link se puede consultar la convocatoria completa
<http://www.boe.es/boe/dias/2014/02/27/pdfs/BOE-A-2014-2119.pdf>

cantidades cerca de los cinco millones de euros, sin embargo, después del curso académico 2012-2013 la caída es significativa y se alcanza una de las cifras más reducidas de los últimos años con un millón cuatrocientos mil euros.

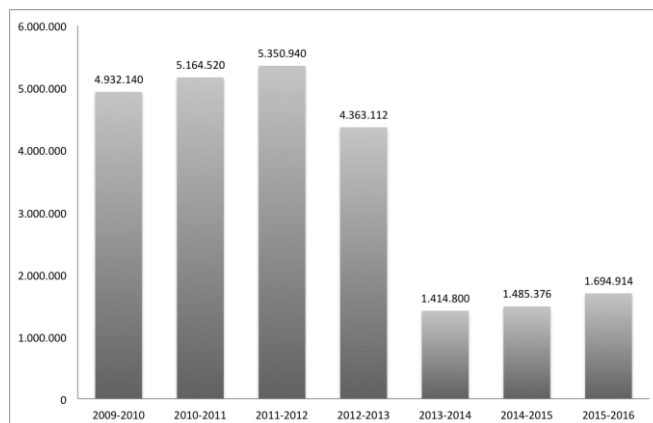


GRÁFICO 18. Evolución presupuestaria entre 2010 y 2016

Dadas las circunstancias adversas, en abril de 2012 comenzaron las negociaciones para ofrecer un contrato local al profesor de español en Gambia y se extendieron hasta enero de 2013 que fue cuando se firmó el nuevo contrato con unas características muy diferentes a las acordadas con la AECID, en el Anexo 9 se puede consultar en nuevo convenio laboral entre la UG y el lector de español. La tabla 51 refleja las diferencias más significativas entre el contrato inicial y el ofrecido por la UG.

	2011-2012		2012-2013
	AECID	UG	UG
Sueldo anual	18.000€	2.400€	83.369D/ 2.084€
Alojamiento	0€	1.500€	16.600D/ 400€
Seguro médico	Lo paga la AECID	-	0€
Material didáctico	Envío de material	-	0€
Ayuda transporte local	-	-	15,120D/378€
Ayuda de viaje	900€	-	0€
Subtotal	18.900€	3.900	2.862€
TOTAL	22.800€		2.862€

TABLA 51. Comparación presupuestaria 2011-2012 y 2012-2013

Las diferencias entre el contrato con el que se comenzó el proyecto de difusión lingüística del español en Gambia y la oferta contractual gambiana son notables, el segundo curso lectivo el salario anual era el 10 % del año anterior. Sin embargo, teniendo en cuenta que el desarrollo y crecimiento del programa de ELE en Gambia era el eje central de esta tesis doctoral, decidimos continuar la

investigación a pesar de las condiciones económicas tan desfavorables. Para contrarrestar la diferencia presupuestaria se tomaron una serie de medidas con el fin de recaudar fondos para asegurar la continuidad de la investigación en terreno.

Se organizaron dos jornadas de formación y motivación para profesores de lenguas extranjeras, una en septiembre de 2013 y la siguiente en febrero de 2014, en estas jornadas se recaudaron 450€ que se destinaron íntegramente para financiar el proyecto de difusión de la lengua y cultura que rodea la lengua española en Gambia.

Además, se creó una plataforma de micromecenazgo⁵¹ con la que se reunieron 1.555€ y se recibió una contribución de 3.000 € de un donante privado que prefirió mantenerse en el anonimato, pero que se convirtió en el gran impulsor del proyecto de prácticas para futuros profesores de ELE en Gambia y aceleró la inclusión del español en el programa curricular de la Escuela de Turismo y Hostelería de Gambia. También cabe mencionar la donación de un centenar de libros que se encuentran en la biblioteca de la UG y de una veintena del autor Antonio Fernández Molina donados por su viuda (Anexo 10) .

La suma de las diferentes cifras obtenidas supone un total de 5.000 € euros que permitieron la financiación del proyecto hasta finales del curso 2014-2015. La continuidad del español en Gambia depende en gran medida de la disposición o no de un presupuesto que sufrague los gastos del profesorado y de los materiales didácticos, de hecho, en septiembre de 2015 se nos comunicó que el acuerdo con el que se había llegado con la UG de pagar 10.000 D al mes al profesor de español se había roto y la nueva propuesta era de recibir la misma cantidad pero por todo el semestre. Desafortunadamente, esta oferta fue rechazada por el docente y la plaza para el primer semestre del curso 2015-2016 quedó desierta.

Partiendo de nuestra experiencia en Gambia y dado que conocemos las características contextuales, la disponibilidad de recursos materiales y humanos, consideramos que las dos propuestas presupuestarias que presentamos como resultado del análisis de datos de investigación podrían asegurar la continuidad del español en la UG. La primera está diseñada considerando que se trata de una contratación de un profesor de español local, de la región subsahariana.

⁵¹ El micromecenazgo, o *crowdfunding* en inglés, es una estrategia para recaudar fondos a través de donaciones. Para financiar el proyecto de difusión del español en Gambia se creó esta página web con el fin de recaudar presupuesto para suplir las carencias del nuevo contrato en la UG. Se puede acceder a la plataforma que se creó en este link: <https://goteo.org/project/ele-de-leyre-en-gambia>

	Anual D/€
Manual de ELE que incluya A1 y A2	0
Gestión del Espacio Virtual de Aprendizaje	0
Sueldo profesor	83.369D/ 2.084€
Alojamiento	16.600D/ 400€
Ayuda transporte local	15,120D/378€
Total	2.862

TABLA 52. Presupuesto para un contrato de un profesor local con la UG

La segunda propuesta se fundamenta en la colaboración con una universidad hispanohablante, una entidad privada o una organización internacional que quiera fomentar la enseñanza del español en este territorio a través de la contratación de un profesor de español no local.

	Anual/€
Manual de ELE que incluya A1 y A2 ⁵²	750
Gestión del Espacio Virtual de Aprendizaje	500
Profesor ⁵³	6.000
Alojamiento	2.400
Ayuda de viaje	500
Transporte	1.200
Total anual fijo	9.600

TABLA 53. Presupuesto para un convenio de colaboración con una universidad, una institución privada o una organización internacional

Las cifras que presentamos se basan en la experiencia obtenida durante esta investigación y son aproximadas. La alternativa más adecuada de financiación del profesor de español de la UG sería la de cofinanciación entre varias entidades, de esta forma el docente dispondría de una cantidad que, aunque muy ajustada, le permitiría vivir durante su estancia como profesor en este centro universitario. Por lo que, combinar el contrato local con el de la entidad que facilite al docente sería lo más óptimo para este contexto. Combinando los dos sueldos se alcanzaría un total de 12.462€ al año, unos 1.000€ al mes.

⁵² La opción más económica sería producir materiales propios y editarlos para la UG con una licencia de Creative Commons para que estuvieran disponibles en el entorno virtual de aprendizaje y que los estudiantes pudieran descargárselos cuando los necesitasen sin coste alguno. La opción que se plantea de adquirir 30 libros de Aula Internacional de Difusión sería para usarlos en clase, pero no para que los comprasen los estudiantes, puesto que el precio es muy elevado, además de que la logística para traer los libros es muy complicada y cara también. Cada dos años se revisarían los manuales para ver si están en buenas condiciones y dependiendo de eso se solicitarían más libros o no.

⁵³ Al presupuesto para la dotación salarial del profesor de ELE habría que añadir la aportación que pueda realizar la Universidad de Gambia. Según la experiencia entre 2011-2015 debería oscilar entre 6.000 y 8.000 Dalasis al mes.

Sin una financiación sólida y permanente, la continuidad de este proyecto está comprometida. La UG ha mostrado su interés por incluir el español en su oferta lingüística, las cifras de estudiantes matriculados entre 2011 y 2015 son significativas y una prueba de que la demanda por estudiar español en este país existe. La falta de materiales didácticos se puede suplir con la inclusión de las TIC para acceder a materiales en línea y crear materiales propios, sin embargo, la figura del docente es insustituible, y aunque su papel ha variado con el nuevo paradigma vigente su labor es fundamental para asegurar una experiencia de enseñanza y aprendizaje exitosa.

Finalmente, la codificación y análisis de los resultados obtenidos entre septiembre de 2011 y junio de 2015 sugieren que parece probable que haya una respuesta favorable a la implementación y continuación del PCUG gracias a varios factores. Por un lado, el lugar privilegiado que ocupa la promoción del plurilingüismo en los planes estratégicos educativos vigentes, y en los dos anteriores. Por otro, el gran interés tanto de la UG como de la Escuela de Turismo y otras escuelas que han manifestado, con fuerza, su interés por incluir el español en sus currículos.

En el contexto subsahariano, y más concretamente en Gambia, aumenta el interés por estudiar español y una alternativa a los problemas presupuestarios sería la contratación de profesores locales, como explicamos en el capítulo siguiente donde se enumeran y explican una serie de propuestas para fomentar la difusión, continuidad y crecimiento lingüístico del español en Gambia (6.2.). Previamente, se expone un análisis crítico de las medidas para la difusión lingüística integradas en el Plan África 2009-2012 en referencia a los resultados de esta investigación (6.1.), puesto que consideramos que el protocolo integrado en texto debería haber estado implementado al inicio del lectorado en Gambia.

El sexto capítulo finaliza evaluando las limitaciones del presente estudio (6.3.), presentando nuevas líneas de investigación (6.4.) y exponiendo las conclusiones principales a las que hemos llegado una vez analizados los resultados de implementación del PCUG en Gambia (6.5.).

CAPITULO 6.

PROPUESTAS PARA REFORZAR LA PRESENCIA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA Y REFLEXIONES FINALES

*'Think globally, act locally', translated into language pedagogy as 'global thinking, local teaching'.
(Berman, 1994)*

El proyecto curricular sostenible creado para los cursos de ELE de Gambia es el primer paso para asegurar un crecimiento estable del aprendizaje del español en este territorio. Sin embargo, es solo eso, un paso, de los muchos que hay que caminar para lograr una presencia significativa del español en las fronteras gambianas. Para lograrlo, se requiere una toma de decisiones más profunda que no solo alcance al ámbito educativo, sino al político, al económico y al social, tal y como indican las premisas epistemológicas de la demolingüística, rama de la lingüística que combina estudios sociolingüísticos, demográficos y geográficos. Es posible sostener que esta rama de la lingüística se puede utilizar como base para justificar o disputar políticas lingüísticas (Serrano, 2014a: 32). Esta perspectiva toma fuerza en nuestra argumentación para incluir el español en el panorama educativo gambiano, porque:

Las lenguas han dejado de ser únicamente un apartado de la política cultural exterior junto a las bellas artes y se han convertido en un verdadero *enjeu* político. Eran ya importantes como compañeras del imperio (sea cual fuere el significado de la frase de Nebrija), en las relaciones entre gobiernos, y hoy batallan los países para defender su uso en la diplomacia. Siempre han sido vehículo de comunicación, pero ahora desempeñan un crecido papel en los contactos transnacionales entre grupos o individuos, al aumentar el peso de estos contactos en las relaciones internacionales. Las lenguas están presentes en conflictos nacionalistas de alcance internacional. Son asimismo un poderoso factor comercial, cada vez de mayor influencia en un mundo empequeñecido por las comunicaciones: en sí mismas como negocio de la enseñanza; como instrumento imprescindible para los negocios

y los contactos internacionales; como elemento de predominio tecnológico. (Otero, 1995: 239)

Otero (1995) y Serrano (2014) recalcan el impacto que pueden tener los datos obtenidos de un estudio demolingüístico tanto en las políticas educativas como en el constructo social de un territorio, por este motivo hemos dedicado parte del segundo capítulo a comprender la historia político-educativa de Gambia con el fin de conocer los procesos que se llevan a cabo para incluir novedades en las distintas revisiones de las políticas educativas. Igualmente, el análisis demolingüístico, también presentado en el mismo capítulo, ha dibujado el perfil lingüístico del habitante gambiano y nos ha dotado de argumentos válidos para considerar el plurilingüismo vigente como un factor positivo en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en este país.

En este último capítulo, abandonamos las confines gambianos para evaluar la actuación del gobierno español en cuanto a las políticas internacionales integradas en el Plan África 2009-2012, dado que consideramos que la aplicación de medidas de cooperación internacional entre países hispanohablantes es otra vía de consolidación de la representación lingüística del español en territorio africano (6.1.).

Una vez completada la evaluación del Plan África volvemos a penetrar las fronteras de Gambia con el fin de proponer seis medidas que consideramos contribuirán al aumento de la difusión lingüística de la lengua de Cervantes, a la creación de empleos locales y a la posibilidad de revisar las políticas lingüísticas vigentes. Las seis propuestas surgen del análisis de los datos obtenidos en esta investigación, por lo que se trata de disposiciones que están alineadas con el contexto gambiano y que ya han demostrado su eficacia (6.2.). Este capítulo final termina con un análisis de las limitaciones de esta investigación (6.3.), la propuesta de nuevas líneas de investigación (6.4.) y unas reflexiones concluyentes (6.4.)

6.1. EVALUACIÓN DE LOS ACUERDOS INTEGRADOS EN EL PLAN ÁFRICA 2009-2012⁵⁴

A lo largo de toda la investigación hemos establecido como prioridad la promoción y difusión de la enseñanza y el aprendizaje del español en Gambia. Además, se ha explicado que dadas las características contextuales, para conseguirlo es imprescindible superar con éxito la carencia de recursos humanos y materiales y la ausencia del español en la política lingüística del país a nivel escolar.

⁵⁴ La información de esta sección es una adaptación y ampliación del apartado 4 del capítulo 9: “El español en Gambia”, en Serrano (ed.) *La enseñanza del español en África Subsahariana*.

El gobierno español en la última década ha establecido una serie de medidas cuyo objetivo es aumentar la presencia de la lengua española en África Subsahariana. Entre las medidas decretadas destaca el Plan África 2009-2012 (Ministerio de Asuntos Exteriores, 2009). En líneas generales el objetivo de este documento es conseguir una globalización de la política exterior española y un acercamiento al continente africano:

El Plan África 2009-2012 se articula a través de seis líneas de trabajo que se concretan en el apoyo a procesos de paz y seguridad, la consolidación democrática e institucional, la lucha contra el hambre y la pobreza, la promoción de inversiones y relaciones comerciales, el desarrollo socioeconómico sostenible, la asociación migratoria, el refuerzo de la relación multilateral España-África y con la Unión Europea, la consolidación de la presencia política e institucional y el crecimiento de nuestra diplomacia pública a través de Casa África. (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2009: 11)

Aunque en estas líneas no se hace referencia a la difusión lingüística en este gran continente, es preciso mencionar que el Plan África 2009-2012 dedica una sección a la búsqueda de soluciones y propuestas para aumentar la promoción de la lengua y la cultura española en esta región. Además, destaca que los logros a conseguir giran en torno al impulso de acciones que incrementen el interés por la cultura y la lengua a través de la toma de seis medidas (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2009: 67). Asimismo, señala la importancia de la lengua como herramienta para acercar culturas y promover la identidad cultural, tal y como podemos apreciar en las siguientes líneas extraídas de este documento:

La lengua es un vector clave de acercamiento y conocimiento mutuo de las culturas, así como un factor de riqueza cultural e identidad. El presente Plan deberá contribuir a fomentar y a dar respuesta adecuada al interés por el estudio de la lengua española en África, contando para ello con la colaboración de Guinea Ecuatorial, único país de habla española del continente. (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2009: 18)

La primera medida que propone es aumentar la presencia institucional del Instituto Cervantes en la región. En el segundo capítulo (2.3.3.2.), explicamos que una de las razones por las que el español no tiene más cabida en el área subsahariana es porque once de las doce sedes del Instituto Cervantes se encuentran en el norte

del continente, mientras que al sur del desierto del Sáhara solo hallamos el Aula Cervantes en Dakar. Desde la publicación del Plan África 2009-2012, la situación en lo que se refiere al aumento de la representación del reconocido Instituto Cervantes no se ha modificado.

Las cifras publicadas en el informe anual del instituto cervantes de 2015 desvelan el incumplimiento de esta medida. Sin embargo, la creación de otras sedes del Instituto Cervantes fuera del continente africano ha crecido notablemente. Observemos las cifras presentadas en la tabla 56.

América del Norte	América del sur	Europa	Norte de África	África Subsa.	Asia	Oceanía	Oriente Próximo
6	8	36	11	1	9	1	4

TABLA 54. Distribución geográfica de los centros del Instituto Cervantes en el mundo

La información presentada en la tabla 54 demuestra que la implementación del Plan África 2009-2012 ha fracasado en lo que se refiere al incremento de sedes en este espacio geográfico. Si tenemos en cuenta la observación etnográfica llevada a cabo desde 2011, es viable pensar que la creación de dos centros más del IC podría arrojar datos más significativos en cuanto a la difusión del español en la región Subsahariana. Nuestra propuesta consistiría en mantener el Aula Dakar en la región occidental, y establecer un Aula Cervantes o IC en Guinea Ecuatorial, debido a que los acuerdos ya vigentes pueden agilizar el proceso, y por último, en la zona sur, creemos que por su trayectoria en la docencia del español, Kenia podría considerarse un buen candidato para albergar la tercera sede al sur del Sáhara.

Siguiendo esta línea argumentativa, queremos recalcar que la presencia lingüística del español no va a experimentar un crecimiento vertiginoso simplemente por aumentar las sedes del IC, puesto que consideramos que hay más medidas que favorecerán este objetivo. Sin embargo, sí que es posible afirmar que es una medida que dará visibilidad internacional a la situación lingüística del español en el área subsahariana, puesto que es habitual tomar como punto de referencia la presencia o ausencia del IC para calcular y computar la difusión del español en un territorio.

La segunda propuesta está relacionada directamente con la anterior y dice textualmente lo siguiente:

El Instituto Cervantes explorará la creación de un programa especial de aprendizaje en español para los funcionarios de la UA y del NEPAD, e impulsará por medio de

las Embajadas la promoción de la lengua española entre los funcionarios de los países de interés prioritario para España. (Plan África, 2009: 67)

Desde la creación del programa lingüístico de español en la UG y teniendo en cuenta los sondeos profundos que se han realizado para averiguar hasta donde alcanzaba la presencia de la lengua española en el territorio subsahariano, no hemos encontrado ningún dato que confirme que esta medida se puso en marcha, por lo que creemos que fue otra disposición fallida. Una de las profesoras del programa piloto de prácticas en Gambia trató de crear vínculos tanto con la Comisión de la Unión Europea como con la sede de Naciones Unidas para ofrecer formación lingüística a los funcionarios y diplomáticos que trabajan en este país. A pesar de que ambas instituciones mostraron interés por el proyecto, finalmente no pudo llevarse a cabo por falta de recursos económicos y por la necesidad de encontrar financiación externa.

Otra de las medidas presentadas consistía en impulsar la creación de un departamento de traductores e intérpretes de español en la comisión de la Unión Africana (UA). Sin embargo, desde que en 2003 el español fuera considerado lengua oficial de la UA, tal y como se recordaba durante el *17th Ordinary AU Summit* titulado *Accelerating Youth Empowerment for Sustainable Development*, que tuvo lugar del 23 de junio al 1 de julio de 2011 en Malabo (Guinea Ecuatorial), la creación del departamento de traductores e interpretes de español se ha quedado solo en una propuesta incumplida.

No obstante, podemos constatar que el compromiso entre España, Guinea Ecuatorial y la UA de incluir el español en los estatutos de la UA es una realidad. De hecho, durante el encuentro ocurrido a finales de junio de 2011 en Malabo se recordó la importancia que posee la lengua española, no solo como vehículo de comunicación, pero también como herramienta de crecimiento social y económico y se argumentó que puede ser una instrumento de refuerzo para la UA:

(...) la lengua española reforzará la capacidad de diálogo y relación de la Unión Africana con otros continentes, en especial con Iberoamérica y las naciones que tienen el español como lengua oficial, y con aquellos países, como Estados Unidos, en los que es hablado por una creciente, en número e influencia, parte de la población. (Gobierno de Guinea Ecuatorial *et al*, 2011: 1)

Los estatutos de la UA todavía no han sido enmendados, tal y como se comprobó en la consulta realizada en mayo de 2016 en la que en el artículo 25 establece que las lenguas oficiales de trabajo de la UA son las lenguas africanas, el

árabe, el inglés, el francés y el portugués. No obstante, el español se considera lengua oficial de comunicación, por lo que sugerimos que el gobierno de España no desista en su objetivo de incluir la segunda lengua con más hablantes del mundo como lengua de trabajo de la UA. De hecho, opinamos que ese hubiera sido el paso lógico a realizar antes de proponer la creación de un departamento español de traductores en este organismo.

De nuevo, podemos constatar que otra de las medidas propuesta por el Plan África ha sido incumplida, lo que nos hace reflexionar sobre un problema que ha surgido a lo largo de toda la investigación: la necesidad de establecer objetivos realistas que puedan ser cumplidos teniendo en cuenta el contexto subsahariano. Bajo las tres propuestas que acabamos de analizar subyacen ideas que pueden promover la difusión lingüística del español, sin embargo, creemos que su planteamiento fue poco meditado. Así lo consideramos, porque para que la primera se cumpliera era necesario partir de un presupuesto ya aceptado para la creación de otras sedes del IC, mientras que para que la segunda y la tercera tuvieran éxito, debía haberse establecido antes el español como lengua de trabajo de la UA.

La cuarta línea de actuación expuesta en este documento se refiere a potenciar el estudio del español en universidades africanas a través de los lectorados de español MAEC-AECID y facilitar el acceso a la realización del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Ambas medidas han fracasado estrepitosamente. Por un lado, queremos señalar que la propuesta que hace referencia a la creación de lectorados MAEC-AECID pudo implementarse durante un par de años, de hecho la plaza de la Universidad de Gambia se creó gracias a las negociaciones enmarcadas en las regulaciones del Plan África 2009-2012. Sin embargo, la reestructuración del presupuesto destinado para los lectorados MAEC-AECID sufrió un gran recorte en 2012, así lo hemos explicado en la sección 5.3. del quinto capítulo, donde se documenta que todas las plazas de lectorados de África Subsahariana se cancelaron a excepción de la de la Unión Africana. La cancelación de estos programas cuyo objetivo principal, inicialmente y hasta el 2012, era favorecer la difusión lingüística del español en territorios donde no disponían de los recursos económicos ni humanos para la difusión de esta lengua, tuvo un gran impacto negativo en la zona subsahariana, en la que solo sobrevivió una plaza de las veintinueve vigentes tras la criba de 2012. De nuevo, otra medida integrada en el Plan África fracasa, aunque esta vez cabe destacar que se puso en vigor y durante su implementación tuvo un impacto positivo en la región subsahariana. Desafortunadamente, el reajuste presupuestario llevado a cabo en el primer

trimestre de 2012 supuso un punto de inflexión en las perspectivas de la demolingüística del español en Gambia.

En el marco de esta propuesta también se pretendía facilitar los instrumentos de acceso a la administración de los DELE en el territorio subsahariano utilizando la figura del lector. Varios factores influyeron en el fracaso de esta medida, en primer lugar la ausencia de IC en la región limitaba la difusión de las convocatorias de los DELE y su realización, puesto que las instalaciones académicas del África Subsahariana tienen muchas carencias que pueden influir en la correcta administración de estas pruebas. Por otro lado, aunque la AECID facilitó la realización de los cursos de acreditación de examinadores DELE a todos los lectores del programa, las regulaciones de los DELE estipulan que se necesitan, como mínimo, dos examinadores en cada centro. Si, como se ha expuesto a lo largo de esta investigación, la falta de profesorado de español es uno de los grandes retos a superar, exigir que haya como mínimo dos examinadores acreditados obstaculiza, incluso más, la posibilidad de administrar los DELE en la región subsahariana.

Durante los años que se llevó a cabo esta investigación se intentó en varias ocasiones administrar los DELE en Gambia, pero las regulaciones del IC lo impidieron. Por esta razón, uno de los objetivos que se quiere alcanzar a corto plazo es la posibilidad de llegar a un acuerdo con el Aula Dakar para encontrar una solución a este problema y poder facilitar el acceso a los exámenes de acreditación lingüística a los aprendientes gambianos en su propio país. Con este panorama, en lo que respecta a los DELE, podemos declarar una vez más, que la medida propuesta por el Plan África 2009- 2012 no se pudo implementar.

La penúltima medida está estrechamente relacionada con la propuesta en torno a la que gira el proyecto curricular que se presenta como resultado de esta investigación. La medida estipula que “se fomentará el empleo de las nuevas tecnologías para impartir cursos oficiales de español on-line en los países de África Subsahariana” (Plan África, 2009: 67). Son varios los estudios que han evaluado la posibilidad de incluir las TIC en este territorio, pero cabe señalar el análisis realizado por Adomi en 2005 en el que revela unos datos que aportan fuerza a la posibilidad de considerar los programas de educación a distancia como una alternativa en la región subsahariana:

In 1996, only 11 of the African countries were online, but by the end of 2000 all 54 countries had achieved permanent connectivity, although this is mainly confined to the capital cities, with very few secondary towns and cities being connected (Gyapong, 2002). This growth has been mainly due to the proliferation of

cybercafés which are used by those who have no other means of accessing the internet (van Brakel and Chisenga, 2003; Adomi *et al.*, 2003; Mutula, 2005). (Adomi, 2005: 257)

El análisis del contexto subsahariano estimó que en el año 2007 habría más de 150 programas de educación a distancia en la región subsahariana (Leary & Berge, 2007: 137). Otro estudio documentó que el 20% de los programas a distancia pertenecían a universidades (Leary & Berge, 2007: 140). Estas investigaciones, realizadas hace casi una década, ya respaldaban la viabilidad de implementar un modelo de educación a distancia a través de un espacio virtual de aprendizaje. También incidían que para asegurar la supervivencia de un programa en la región subsahariana era necesario establecer acuerdos de colaboración con programas a distancia vigentes en otros territorios del mundo:

The most successful programs partner with universities in the United States, Europe or Asia especially those universities that have campuses in Subsaharan Africa. This allows sharing of resources and making courses available for students. (Leary & Berge, 2007: 137)

Como muestra de la viabilidad de este tipo de enseñanza, es necesario mencionar el trabajo realizado por dos universidades subsaharianas que han demostrado que la educación a distancia es viable en este territorio. Nos referimos a la Universidad de Sudáfrica (University of South Africa UNISA) fundada en 1857 y la Universidad Virtual Africana (African Virtual University AVU) constituida en 1997.

UNISA es una institución que ha de considerarse como una referencia en lo que se refiere a la implementación con éxito de programas a distancia, pues le avalan 68 años de experiencia, ya que el departamento de educación a distancia se estableció en 1947. Además de ofrecer educación a distancia también es posible asistir de forma presencial desde 1857. A través de sus programas no presenciales UNISA logró superar uno de los grandes retos provocado por el *apartheid* en Sudáfrica y reconocido internacionalmente, nos referimos a la segregación que se vivió durante esa terrible etapa en este territorio:

In a period of apartheid, UNISA could challenge the segregation system by offering access to any student regardless of his race, gender or colour. UNISA committed itself to advancing social justice with an emphasis on redress, equity and empowerment of the previously disadvantaged groups in South Africa such as blacks, women, and people with disabilities, the rural and urban poor and adults

generally who have missed out on opportunities to access higher education. This is a fascinating area where distance learning overcame barriers to learning. (Betchoo, 2015: 187)

Las elevadas cifras de estudiantes matriculados en esta universidad, que rondan los cincuenta mil alumnos anuales, nos ayudan a comprender el reconocimiento internacional que ostenta debido a la calidad de los programas a distancia que ofrece (Leary & Berge, 2007: 142-43).

Por otro lado, al analizar la Universidad Virtual Africana observamos que se trata de una universidad íntegramente a distancia con dos sedes físicas, una en Kenia y otra en Senegal. La Universidad Virtual Africana se inauguró en 1997 en Washington como parte de un proyecto del Banco Mundial, cinco años después se transfirió la sede a Nairobi, Kenia. Unos años más tarde, y debido a la demanda creciente, se estableció otra sede en Dakar, Senegal. El objetivo prioritario de esta organización es aumentar el acceso a la educación universitaria a través de las TIC, así lo menciona en sus estatutos:

The African Virtual University (AVU) is a Pan African Intergovernmental Organization established by charter with the mandate of significantly increasing access to quality higher education and training through the innovative use of information communication technologies⁵⁵

Dieciocho países subsaharianos respaldan este organismo internacional y es indispensable mencionar que entre ellos se encuentra Gambia. Este hecho es relevante para nuestra investigación porque demuestra que este país está interesado en el tipo de enseñanza y aprendizaje que conlleva la educación a distancia, puesto que ya tiene un vínculo institucional con una universidad de estas características.

Por lo mencionado previamente, creemos que una alternativa para dotar de mayor estabilidad a la plataforma virtual de aprendizaje del programa lingüístico de la Universidad de Gambia, que se creó en el marco de la presente investigación, sería solicitar un espacio virtual en la plataforma de la AVU para incluir cursos de español. Para conseguir este objetivo es necesario iniciar, cuanto antes, negociaciones con la AVU con el fin de ofrecerles la inclusión de nuestro programa de español, que está enmarcado y diseñado teniendo en cuenta las características de la región subsahariana, entre su oferta académica. Si este proyecto es aceptado, el

⁵⁵ Información obtenida de la página web de la AVU. Disponible en: (<http://www.avu.org/About-AVU/introduction.html>) [Consultada el 10 de mayo de 2016].

acceso a los cursos de español ampliará sus fronteras y por lo tanto aumentará notablemente la difusión lingüística del español en esta región, así lo respaldan las cifras de estudiantes que estudian en la AVU.

En los casi veinte años que lleva en funcionamiento esta institución ha formado a más de 43.000 estudiantes y ha demostrado que las barreras lingüísticas no suponen un obstáculo puesto que los aprendientes que asisten a los cursos de la AVU provienen tanto del África francófona, anglófona como de la lusófona. De igual manera, hay que destacar que ha traspasado las fronteras del continente africano para establecer relaciones de colaboración con cincuenta y tres instituciones en más de veintisiete países.

Es una realidad que las mejoras implementadas en la última década para facilitar el acceso a Internet en todo el continente favorecen la creación de programas de educación a distancia a través de las TIC, así lo demuestran la estabilidad que ofrecen las cifras de matriculados en las dos universidades con programas a distancia más veteranas de la región subsahariana. Estos datos apoyan firmemente nuestra teoría que sostiene que la creación de un programa híbrido de difusión lingüística del español en Gambia es una de las soluciones más eficaces para asegurar la continuidad de la lengua de Cervantes en el país más pequeño de África así como el acceso a un mayor número de aprendientes.

La última medida que se menciona en el Plan África 2009-2012 consiste en impulsar la presencia de la lengua española a través de los medios de comunicación, como la radio o la televisión local. Por un lado, la falta de profesionales de la comunicación competentes en español en Gambia dificulta esta medida. Por otro lado, el acceso a la televisión está bastante limitado en todo el país excepto en la zona urbana de Banjul y Senegambia, por lo que, aunque existieran emisiones en español, el alcance no sería elevado. Ciertamente, la idea de utilizar los medios de comunicación para la difusión lingüística del español es acertada, sin embargo, los problemas con el suministro eléctrico en Gambia son muy habituales, por lo que es complicado asegurar que la televisión funcione. No obstante, en caso de que se llegara a firmar algún acuerdo de colaboración con algún medio de comunicación hispanohablante la creación de un programa de radio sería factible porque, tal y como se apreció durante la estancia en Gambia, es muy común que los gambianos escuchen la radio, de hecho, era muy habitual que escucharan los partidos de la liga española a través de la radio.

Una vez realizado el análisis crítico de las propuestas enmarcadas en el Plan África 2009-2012 y tomando como referencia los resultados obtenidos de nuestra

investigación llevada a cabo entre 2011 y 2015, nos disponemos a presentar una serie de medidas que creemos viables y que favorecen el aumento de la presencia lingüística del español en Gambia.

6.2. PROPUESTAS PARA AUMENTAR LA PRESENCIA LINGÜÍSTICA DEL ESPAÑOL EN GAMBIA

Las herramientas utilizadas hasta ahora para recabar datos sobre la situación de la enseñanza del español en Gambia, desde que comenzó el programa de ELE en 2011, dilucidan el planteamiento de una serie de propuestas que aumentan la presencia de la lengua cervantina en el contexto gambiano. El objetivo de esta sección es formular seis propuestas que favorecen la continuidad de la enseñanza de español en este territorio y su difusión.

La primera tiene como elemento principal las TIC, puesto que, como ya hemos mencionado en el apartado 5.2.1., la propuesta curricular de la Universidad de Gambia incluye un elemento metodológico innovador en este contexto: la metodología híbrida. Si conseguimos que esta metodología funcione en Gambia lograremos uno de los objetivos fundamentales de nuestra investigación: asegurar que la enseñanza y el aprendizaje del ELE supere las barreras económicas, infraestructurales y sociales y que sea capaz de llegar al mayor número de estudiantes posible. No obstante, lograr este objetivo depende directamente de la correcta implementación de las TIC y de no desistir en su ejecución cuando factores externos entorpezcan su funcionamiento.

La segunda propuesta se erige como la más ambiciosa de todas, consiste en incluir el programa de español en la política educativa de Gambia, dado que consideramos puede ser la estrategia más efectiva para asegurar la continuidad de la difusión del español en este país. Para justificar el éxito de esta propuesta analizamos el resultado de la implementación del programa piloto de inclusión de español en escuelas de secundaria de Gambia que desde mediados del curso académico 2011-2012 está en funcionamiento y forma parte de una de las herramientas metodológicas de esta investigación. La revisión y evaluación de los datos obtenidos entre 2012 y 2015 nos permiten determinar la viabilidad de incluir el español en la reforma de la política educativa vigente. El éxito de esta propuesta supondría un gran crecimiento del español en el territorio gambiano.

Otra sugerencia consiste en la creación de un programa de formación de profesores de español como lengua extranjera. La idea surgió cuando varios

estudiantes mostraron su interés por formarse para adquirir las competencias necesarias para ser profesores de español en escuelas gambianas. Inicialmente, diez docentes manifestaron su interés durante el primer curso académico (2011-2012), no obstante, solo dos recibieron formación. Creemos necesario destacar que uno de ellos es actualmente el profesor de español de una escuela concertada de ciclo básico en Brikama.

Vinculada a la propuesta anterior, proponemos la creación de acuerdos de cooperación con universidades hispanohablantes que oferten en sus programas académicos de Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera prácticas en la universidad de Gambia para conseguir los créditos de la asignatura de prácticas y tener su primer contacto laboral en el mundo español como lengua extranjera a nivel internacional.

Por último, consideramos que incluir la enseñanza de ELE en la oferta académica de la Escuela de Turismo de Gambia aumentará la presencia lingüística del español en este país.

Estas propuestas se describen con más detalle en la secciones subsiguientes y son el resultado del análisis detallado de las herramientas de recogida de datos utilizadas en esta investigación. En el cuarto capítulo, se explicó la metodología que subyace este trabajo y se detallaron los instrumentos utilizados para obtener información precisa que responda a las preguntas planteadas en el primer capítulo. En este apartado hemos utilizado los resultados obtenidos, por un lado, de la observación directa en el aula durante tres cursos académicos y del análisis de las entrevistas personales realizadas a aprendientes y docentes. Además, hemos tenido en cuenta el resultado de una encuesta sobre si la implementación de las TIC es favorable o no en este contexto y la información obtenida a través de la plataforma de aprendizaje virtual que se creó, en la que se puede observar el impacto que tuvo la implementación de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los aprendientes.

6.2.1. PROMOCIÓN DE LAS TIC PARA LA ENSEÑANZA DE ELE EN GAMBIA

En el quinto capítulo (5.2.1.) detallábamos las características metodológicas del enfoque híbrido que se ha implementado en Gambia entre 2011 y 2015. A su vez, analizábamos los datos obtenidos de la observación en el aula sobre la reacción de los aprendientes a la exposición de las TIC, en un ambiente educativo, también mostramos los datos sobre el uso de la plataforma educativa en línea y por último

destacábamos el importante papel que ejercen los dispositivos móviles en la implementación del PCUG.

Las cifras presentadas por el Banco Mundial (2012: 13) apoyan nuestra hipótesis que afirma que la inclusión de las TIC, en el contexto subsahariano, favorece la difusión de la enseñanza y el alcance a un mayor número de aprendientes. De hecho, las mejoras en el acceso a la telefonía móvil en África Subsahariana y el desarrollo de redes móviles a lo largo y ancho del continente favorecen la implantación de las TIC en la enseñanza y aprendizaje y convierten al teléfono móvil en una herramienta muy poderosa en el ámbito educativo.

La experiencia en terreno demuestra que es relativamente fácil adquirir dispositivos móviles y, que en el caso de Gambia, los precios para navegar son asequibles para la población. A esto hay que añadir que también es posible acceder a Internet a través de redes inalámbricas gratuitas disponibles en algunos establecimientos hosteleros, por lo que el coste es cero. Estas son algunas de las razones por las que creemos que la implementación de las TIC para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras utilizando el móvil como dispositivo principal puede ser una propuesta eficaz para asegurar la continuidad del español dentro de las fronteras gambianas. No obstante, hay que ser cautos en su implementación con fines pedagógicos, puesto que su utilización tiene que, ante todo, favorecer el acceso al aprendizaje y no obstaculizarlo. Si dotamos a los aprendientes con las estrategias necesarias para gestionar el aprendizaje híbrido a través de sus dispositivos móviles estaremos contribuyendo a un uso apropiado de las TIC para el proceso de enseñanza y aprendizaje y fomentaremos la continuidad del programa de ELE en Gambia.

Los datos obtenidos en esta investigación avalan la utilización de las TIC en el contexto gambiano y creemos que pueden extrapolarse a otros países subsaharianos con similares características contextuales que Gambia. Recordemos que uno de los objetivos del milenio es acercar la educación al mayor número de estudiantes posible y que la UNESCO propone el *Mobile Learning* como una estrategia para lograr este objetivo. Por esta razón, fomentar el uso de las TIC no solo favorece la difusión del español en Gambia, sino que acerca la educación a un mayor número de aprendientes.

Asegurar la continuidad del uso de las TIC en el contexto de aprendizaje del español en Gambia no es una tarea sencilla. Por un lado, hay que afrontar los problemas infraestructurales que dificultan su implementación y, por otro, formar a los miembros de la comunidad académica para que sean conscientes de las ventajas

que el aprendizaje móvil a través de la enseñanza híbrida puede ofrecer a los estudiantes gambianos. Además, la falta de presupuesto para desarrollar más aplicaciones pedagógicas en la plataforma educativa que se ha creado para el curso de español es otro obstáculo que hay que superar. El presupuesto necesario para mantener activo el espacio virtual de aprendizaje no es muy elevado, según los datos realizados en este estudio, serían suficientes entre quinientos y ochocientos euros anuales para cubrir los gastos de creación de contenido y mantenimiento. Sin embargo, tal y como se ha mencionado a lo largo de toda la investigación, la falta de recursos económicos es una de las características centrales del contexto gambiano, por lo que habría que buscar financiación fuera del país. Tal vez, solicitar este apoyo a organismos internacionales sería una alternativa, pero también a centros académicos de países donde se habla español o a donantes privados que estén interesados en promocionar la enseñanza del español en el territorio subsahariano.

Contar con el gobierno español para la financiación de un proyecto de promoción del español en África Subsahariana es un objetivo complicado, así lo demuestra el escaso apoyo económico que en la actualidad se destina a esta parte del planeta en lo que se refiere a la difusión del español. Las plazas de la última convocatoria de lectorados MAEC-AECID, considerada para este estudio, revelan que el presupuesto destinado a la zona subsahariana es mucho menor que el designado a otras regiones, como Norteamérica o Asia, así lo refleja la información de la Tabla 54 que muestra el número de lectorados por cada región.

	África Subsa.	Norte de África	América	Asia	Oceanía
Lectorados 2014-2015	11	3	23	33	5

TABLA 55. Plazas de Lectorados MAEC-AECID por regiones de la convocatoria 2014-2015

Para encontrar un apoyo económico, por parte de otro país hispanohablante o por parte de un organismo internacional, es indispensable otorgar a nuestro proyecto una viabilidad de implementación que gire en torno a los recursos humanos disponibles en Gambia y que también favorezca relaciones de cooperación internacional bilaterales con los gobiernos hispanohablantes. Por este motivo, y con el objetivo de dotar al proyecto de estabilidad, durabilidad y sostenibilidad proponemos como siguiente medida estudiar si es viable la introducción del español en el currículo educativo gambiano a través de la próxima reforma de la política educativa que se estima tendrá lugar a lo largo del año 2016.

En la siguiente sección analizamos esta propuesta y evaluamos las razones por las que la inclusión del español en la política educativa gambiana favorece la difusión del español y el desarrollo socioeconómico de este país.

6.2.2. INCLUSIÓN DEL ESPAÑOL EN LA POLÍTICA EDUCATIVA DE GAMBIA

Al analizar los datos de crecimiento del programa de ELE en la Universidad de Gambia hemos apreciado que, a pesar de existir un aumento de aprendientes durante cinco semestres, las cifras no son muy elevadas. Otro dato a tener en cuenta es que la cifras disminuyeron a partir del sexto semestre. Son muchas las razones que influyeron en esta situación, en primer lugar mencionar que la cancelación del acuerdo de cooperación de la AECID con este centro universitario puso en duda la continuidad del programa de español. Como consecuencia directa, los cursos de español se eliminaron de la oferta académica del segundo semestre del 2013-2014. A pesar de este problema administrativo, que creó mucha confusión entre los estudiantes gambianos, se impartieron clases de español durante un semestre, por lo que el número de alumnos matriculados descendió.

Las entrevistas personales realizadas a estudiantes y profesores de la Universidad de Gambia desvelaron que debido a un problema con el sistema de becas de la universidad muchos estudiantes no habían podido matricularse. Las entrevistas también nos permitieron averiguar que otro elevado grupo de estudiantes pensaba que, debido a la cancelación del acuerdo de cooperación entre España y Gambia, las clases no continuarían, por lo que eligieron otra lengua extranjera.

Por un lado, las cifras referentes a la matriculación de estudiantes de español durante los cursos 2011 a 2015 nos muestran un interés por estudiar esta lengua, pero también indican que para que el español esté más presente dentro de las fronteras gambianas es preciso incluir esta asignatura en otros entornos educativos. En 2011, la universidad era el único centro universitario del país que ofrecía esta lengua extranjera, lo que condicionaba la cantidad de alumnos que se podían matricular a las clases de español. Si la oferta se ampliaba a otros niveles educativos se podría conseguir un aumento mucho mayor de las cifras y, consecuentemente, una expansión lingüística más significativa de la lengua española en este territorio.

Durante el primer semestre del curso académico de 2011-2012, ya se observó que el número de estudiantes que se podrían matricular en los cursos de español sería limitado. Las razones para llegar a esta conclusión fueron varias, por un lado la escasa difusión que había tenido la inclusión del español en el currículo de la

universidad de Gambia provocó que muchos estudiantes no supieran que había otra lengua extranjera entre las opciones ya conocidas: francés y árabe. Otro factor que influyó fue que las clases de español se ofrecían en uno de los tres campus de esta universidad, por lo que el número potencial de matriculados se reducía previsiblemente al no contar con los estudiantes de los otros dos campus. Por último, mencionar la limitación de recursos humanos, pues solo se disponía de un único profesor de español, hecho que frenaba el posible aumento en semestres posteriores.

Esta realidad cuestionaba uno de los objetivos de este proyecto de investigación expuestos en el primer capítulo: hacer llegar el español al mayor número de aprendientes posible. Fue por este motivo por el que se buscaron alternativas para aumentar estas cifras. Una de las primeras ideas fue la de incluir el curso de español en la oferta académica de los campus de Kanifing y Banjul. Durante el segundo semestre del curso académico 2011-2012 se empezó a impartir español en el campus de Kanifing, especializado en derecho y empresariales. A pesar de que se consideró la creación de una propuesta curricular para los aprendientes de Kanifing, se decidió seguir el mismo sílabo que en el campus de Brikama. Puesto que consideramos que para poner en práctica un currículo específico para estudiantes de empresariales y derecho, era necesario que los aprendientes tuvieran al menos un nivel A1 de competencia en la lengua meta.

La idea de incluir el español en el campus de Banjul, cuna de la escuela de medicina, fracasó por problemas de logística, entre ellos queremos destacar las enormes distancias de un campus a otro (de Brikama a Kanifing había alrededor de 25 kms y de Kanifing a Banjul 30) y las dificultades infraestructurales para viajar el mismo día entre los diferentes campus para impartir las clases. Sin embargo, al analizar las características de los cursos impartidos en el campus de Banjul, situado en el hospital *Royal Victoria Teaching Hospital*, apreciamos que muchos de los profesores de la escuela de medicina eran de procedencia cubana y que una gran mayoría de los doctores que trabajaban en el hospital eran cubanos que apenas hablaban inglés o las lenguas vernáculas.

El contexto era perfecto para realizar una propuesta de cursos de español con fines específicos para la medicina que facilitaran tanto la comunicación entre los doctores cubanos y los estudiantes de medicina como la continuidad de la difusión del español. Sin embargo, la falta de recursos económicos para diseñar un manual adaptado a este contexto, la carencia de profesores de español y los problemas logísticos para llegar al campus de Banjul truncaron esta idea. No obstante, creemos

firmemente que esta línea de investigación puede ser muy prometedora y tener un impacto notable en el crecimiento del español en las fronteras gambianas.

Aunque las características contextuales, las carencias de recursos didácticos y humanos para la enseñanza de ELE son un inconveniente, el programa de español en la Universidad de Gambia se fue estableciendo paulatinamente y con cimientos sólidos. Igualmente, las encuestas realizadas a los estudiantes sobre sus motivaciones por aprender español y su opinión sobre la continuidad de estos cursos en la Universidad de Gambia desvelaron que existía un interés genuino entre la comunidad académica por la continuidad del español en el currículo universitario. Sin embargo, las cifras de estudiantes matriculados en las clases de español en la Universidad de Gambia durante los cursos académicos 2011-2012, 2012-2013 y 2014-2015 no son tan elevadas como inicialmente podía haberse esperado, recordemos que en la sesión informativa que tuvo lugar en septiembre de 2011 asistieron un centenar de estudiantes. El cuadro siguiente muestra la evolución de las matrículas durante los cuatro años que se llevó a cabo la presente investigación.

	2011-12	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Estudiantes matriculados	87	93	40*	41

TABLA 56. Estudiantes matriculados en los curso de español entre 2011-2015

Ya se ha mencionado previamente que desde el comienzo del curso académico 2011-2012 fuimos conscientes de que el número de estudiantes que podrían asistir a las clases de español en UTG era muy limitado fue por este motivo que se comenzaron a considerar otras alternativas para aumentar la difusión del español en Gambia.

Las observaciones etnográficas desvelaron que las escuelas gambianas ofrecían cursos de lenguas extranjeras en sus currículos, tal y como se detalla en la política educativa 2004-2015, vigente durante esta investigación. También, cabe señalar que en la última revisión de la política lingüística de Gambia, se otorga un papel determinante al aprendizaje, por un lado, de las lenguas vernáculas y, por otro, de las lenguas extranjeras. Estas razones, añadidas al objetivo de incluir el español en la política educativa de Gambia fueron determinantes para la propuesta que presentamos en el siguiente apartado: la creación de un programa piloto de español en escuelas gambianas.

El objetivo primordial de esta propuesta era averiguar si la inclusión de cursos de ELE a nivel escolar tenía un impacto notable en las cifras de estudiantes de

español en el territorio gambiano. A su vez, era necesario analizar la viabilidad del proyecto, sus costes y su posible implementación en otras escuelas.

6.2.3. PROGRAMA PILOTO PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN DOS ESCUELAS GAMBIANAS

La expansión del español en la Universidad de Gambia tenía limitaciones y no alcanzaba las cifras que denotaran un aumento considerable, por lo que decidimos considerar otras estrategias para elevar el número de aprendientes de español en Gambia. Las encuestas realizadas en línea, junto con las realizadas en papel, nos mostraron que un 22% de los estudiantes que elegían ELE eran en la actualidad profesores en escuelas gambianas. A lo que hay que agregar, que varios de ellos mostraron que una de sus motivaciones para estudiar español era llegar a ser profesores de esta lengua algún día. El análisis de estas encuestas nos mostró un dato determinante para la propuesta que mencionamos a continuación: la inclusión del español en las escuelas de Gambia. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, decidimos entrevistarnos con los profesores que en la actualidad trabajaban en escuelas gambianas y que estuvieran interesados en formar parte de nuestro estudio. De esta forma, podríamos evaluar la posibilidad de incluir el español en los currículos de sus centros. Las entrevistas realizadas nos facilitaron datos determinantes:

- De los diez profesores cinco enseñaban francés como lengua extranjera en sus centros.
- Ocho docentes afirmaron que a los directores de sus centros les gustaría formar parte de esta investigación.
- Todos ellos coincidieron en que necesitarían un programa de formación para poder enseñar español en sus escuelas.
- Finalmente solo dos de los diez profesores pudieron beneficiarse de este programa de formación.

Las razón fundamental por la que solo dos profesores pudieron formar parte de nuestra propuesta fue la falta de tiempo. Todos ellos tenían responsabilidades familiares además de sus trabajos en la escuela y asistir a las clases en la universidad, por lo que tuvieron que rechazar la oferta de formar parte del programa piloto de español en escuelas gambianas.

Esta idea se acuñó a lo largo del primer semestre de 2011-2012 y se materializó a finales de abril de 2012. Uno de los profesores que mostró su interés

por incluir el español en su escuela decidió comenzar las clases sin apenas formación en la enseñanza de ELE. Por otro lado, cabe destacar que su competencia lingüística en francés, con un nivel C1, le facilitó enormemente el aprendizaje del español. Asimismo, aceptó asistir a todas las clases que se impartían en la Universidad de Gambia para aumentar su exposición a la lengua meta. De esta forma, adquirió un nivel de competencia de B1 al finalizar el curso académico 2011-2012. Pero su formación no se limitó a un curso académico, sino que continuó durante el curso 2012-2013 en el que participó en las clases de español como profesor en prácticas bajo la tutela del profesor enviado por la AECID. Lo que dio lugar a otra propuesta que planteamos con detalle en la siguiente sección cuyo fin es asegurar la difusión del español con la ayuda de profesores locales a través de un programa de formación de profesores de ELE en Gambia.

El programa piloto de español en las escuelas gambianas está en la actualidad en vigor en dos colegios gubernamentales pero subvencionadas por la Iglesia Católica, es decir, lo que en España se conoce por escuelas concertadas, ambas están situadas a las afueras de la ciudad de Brikama. El plan inicial era observar cómo los profesores de español incluían el programa de español en sus centros tratando de interferir lo menos posible, puesto que la iniciativa surgió de ellos, aunque siempre estuvieron respaldados por nosotros a través de tutorías y observaciones. A ambos profesores se les ofreció el currículo creado para los cursos de ELE de la Universidad de Gambia y un dossier de fotocopias que favorecían la consecución de los objetivos curriculares. Asimismo, se les brindó la opción de recibir visitas para poder analizar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje y así contribuir en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas para la enseñanza del español a nivel escolar.

En lo que se refiere a esta herramienta de observación, fue más complicado acceder a la escuela de secundaria para realizar visitas y observaciones en el aula. Por este motivo, el progreso se monitoreó gracias al trabajo realizado por el profesor de la escuela de educación básica que tenía una estrecha relación con el otro profesor. Su labor fue fundamental, ya que se encargó de realizar las visitas y de informarnos sobre el progreso de los cursos de español. En cuanto al desarrollo del programa de español de la escuela de educación básica se supervisó con visitas personales, entrevistas y evaluaciones durante el periodo de investigación que tuvo lugar en Gambia (2011-2014). Sin embargo, a partir de junio de 2014, la supervisión de ambos centros se realizó a distancia a través de emails y llamadas de teléfono.

Tanto en la escuela de educación básica como en la de secundaria la carencia de material didáctico de ELE era un gran obstáculo. Los aprendientes tenían entre 12 y 18 años y demandaban materiales que atrajeran su atención, por ese motivo, se tomaron varias medidas para recaudar fondos. Por un lado, a través de una campaña organizada con apoyo de la plataforma de micromecenazgo goteo, por otro, se crearon dos jornadas de formación de profesorado y las matrículas se destinaron a este proyecto. Por último, hay que destacar las donaciones privadas que recibimos directamente. La suma de estas labores de recaudación de fondos nos permitió dotar, a ambas escuelas, con algunos materiales básicos como libros de cuentos, manuales de ELE, diccionarios, cuadernos y material escolar del que carecían los centros (Anexo 8).

La falta de recursos didácticos no fue el único reto que se tuvo que superar. La escasa formación de los profesores supuso la necesidad de plantearse si era posible crear un curso de formación para profesores de español en Gambia para así dotarles, al menos, con las destrezas básicas que les ayudarían a realizar un proceso de enseñanza de ELE alineado al contexto subsahariano y a las tendencias contemporáneas, que giran en torno al enfoque comunicativo y al aprendizaje por competencias, en vez de centrarse en la metodología gramática-traducción tan presente en la metodología educativa gambiana. El objetivo era dotarles de nuevas herramientas metodológicas, que pueden convivir en el aula con tendencias más tradicionales, para que la experiencia de enseñanza y aprendizaje tuviese en cuenta todos los elementos que integran el paisaje educativo subsahariano.

Durante el curso académico 2011-2012 fueron dos profesores los que incluyeron las clases de español en dos escuelas gambianas. Como se ha mencionado previamente, los dos centros eran escuelas concertadas, una de ellas era una *Basic Cycle School* y la asignatura de español se impartía en el sexto, séptimo y octavo curso y la otra era una escuela *Senior Secondary School* y las clases eran para alumnos del undécimo y duodécimo curso. Consideramos relevante mencionar que antes de implementar esta idea, los aprendientes de estos centros no habían tenido contacto con la lengua española nunca.

Durante el curso 2011-12 el primer centro tuvo 105 estudiantes mientras que el segundo casi duplicó esta cifra con 200 aprendientes. El segundo curso académico (2012-2013) que se implementó el programa piloto de inclusión del español en el currículo gambiano, el primer centro registró 155 y el otro centro 205, durante el curso 2013-2014 las cifras registradas fueron de 175 estudiantes en el primer centro y 209 en el segundo, y en el último curso que se observó para esta

investigación (2014-2015) el primer centro informó de haber impartido español a 222 estudiantes y el segundo a 220 aprendientes. Los datos recogidos entre 2011 y 2015 se presentan en la tabla 56.

	2011-12	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Basic Cycle School	105	155	175	222
Secondary School	200	205	209	220

Tabla 57. Estudiantes de español a nivel escolar en Gambia 2011-2015

Al analizar estos datos pudimos apreciar que existe un claro crecimiento del número de estudiantes en ambos centros así como que a nivel escolar el número de aprendientes en un curso académico es mucho mayor que a nivel universitario en el contexto gambiano.

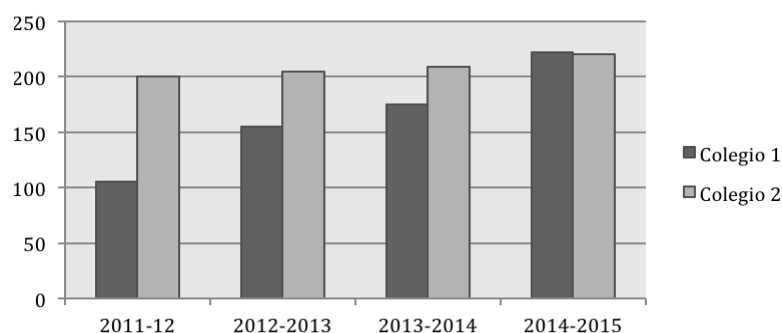


GRÁFICO 19. Evolución del número de aprendientes de español a nivel escolar

El programa piloto implementado en estos dos centros nos ofreció un dato muy importante en lo que se refiere a la difusión del español en este país. Las cifras recogidas a nivel universitario frente a las del nivel escolar desvelaron que para aumentar el panorama lingüístico del español en Gambia era más efectivo introducir el español en las escuelas. Para poder incluir el español a nivel escolar es necesario plantear al gobierno gambiano la posibilidad de incluir esta lengua en su política educativa.

Los resultados tan positivos de este estudio junto con el progreso académico de los aprendientes durante los cursos de español y la motivación de los profesores son algunas de las razones que pueden apoyar esta propuesta. No solo los datos arrojados del programa piloto son un fuerte argumento, sino también el hecho de que el español es en la actualidad la segunda lengua más hablada del mundo y tiene un poder económico del que se puede favorecer la sociedad gambiana si se incluye en la siguiente política educativa.

Tal vez la propuesta sea muy precipitada, por ese motivo recomendamos que continúe este programa piloto para poder evaluar con mayor firmeza la viabilidad de la inclusión del español en el currículo gambiano. También creemos que Gambia es un país que ha demostrado estar interesado por la mejora de su sistema educativo. De hecho, así lo manifiestan las continuas revisiones de las políticas educativas, la participación de todos los actores involucrados y el apoyo que recibe de organizaciones internacionales como el Banco Mundial, UNICEF y la UNESCO. Por lo recién expuesto, creemos que con el apoyo de algún organismo internacional y la universidad de Gambia esta propuesta puede hacerse realidad en un futuro cercano.

De igual manera, si observamos las cifras del anuario de 2015 del Ministerio de educación básica y secundaria, apreciamos que en este país hay más de mil centros educativos escolares. El análisis de la demolingüística de estos centros demuestra, una vez más, que Gambia es una sociedad plurilingüe, así los vislumbramos al analizar los datos expuestos en la tabla 57.

Tipo	N. escuela s	Inglés %	Árabe %	Manding a %	Wolof %	Fula %	Jola %	Otras lengu as %
Gubernamental	367	98	27	61	37	58	7	9
Privado	503	99	23	66	53	31	23	7
Concertado	85	100	8	51	35	24	15	14
Madraza	161	83	95	65	30	22	14	14
Total	1.116	97	34	63	43	38	16	9

TABLA 58. Número de escuelas en Gambia y lenguas vehiculares en el aula en 2015 (Mobse, 2015: 91)

En todos los centros escolares se imparte árabe y francés como lengua extranjera y cuando entre en vigor la disposición más reciente de la última revisión de las políticas lingüistas se incluirán, finalmente, la enseñanza de las lenguas vernáculos mayoritarias, por lo que creemos que este panorama favorece la inclusión del español.

Por último, hay que señalar que las políticas lingüísticas gambianas abogan por el plurilingüismo y se centran en la formación ciudadanos que tengan las herramientas para integrarse en el mundo laboral internacional y de esta forma ayudar en el crecimiento del país. Estas razones son fundamentales para argumentar la necesidad de incluir el español en el currículo gambiano puesto que, como ya hemos mencionado anteriormente, el español es una de las lenguas con mayor poder económico en la actualidad, lo que implica la apertura a transacciones internacionales con más de veinte países donde el español es lengua oficial.

En escasamente tres cursos académicos más de un millar de estudiantes han podido asistir a clases de español gracias al trabajo realizado por estos dos profesores. Las cifras son mucho más notables que las mostradas a nivel universitario, donde en los cuatro años que se llevó a cabo este estudio, apenas trescientos estudiantes tuvieron la oportunidad de acceder a los cursos de español.

Estas cifras nos aportan un dato muy importante en lo que se refiere a la difusión del español en Gambia; ilustran que para asegurar un crecimiento notable y paulatino se debería considerar la introducción del español en la siguiente política educativa. Sin embargo, antes de proceder a su inclusión en el proyecto curricular gambiano, creemos que es necesario asegurar que existen profesores de español capacitados en Gambia para impartir estas clases. Para lograr este objetivo proponemos la creación de un programa de formación de profesores de ELE para docentes que actualmente ejerzan como de maestros de francés como lengua extranjera en Gambia. En la siguiente sección explicamos con más detalle esta propuesta.

Los resultados obtenidos de la puesta en práctica de este programa piloto prueban que existe un interés y una demanda a nivel escolar por aprender esta lengua. Por este motivo, consideramos que, en un futuro próximo, se pueden formular propuestas de inclusión del español en el sistema educativo gambiano y, replicando el modelo de este territorio, implementarlo en otros países subsaharianos con un perfil demolingüístico, etnográfico y político similar a Gambia.

6.2.4. CREACIÓN DE UN CURRÍCULO DE FORMACIÓN DE PROFESORADO LOCAL

Para poder incluir el español como lengua extranjera en el currículo gambiano es necesario asegurarse de disponer de suficientes profesores capacitados para enseñar esta lengua. Aunque aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes que asistieron a los cursos de ELE mostraron su interés por ser profesores de español, solo dos asistieron al programa de formación que se creó a petición de estos profesores, por lo que la formación debería integrarse en el currículo de la Universidad de Gambia o del Teacher's College para asegurar la formación del mayor número de profesores.

Las cifras recogidas del programa piloto en las dos escuelas de Brikama muestran, como ya explicamos en líneas previas, que la inclusión del español en el sistema educativo puede asegurar el crecimiento estable de esta lengua y su difusión

entre las fronteras gambianas. Asimismo, hemos señalado que este programa piloto no es realista si no se dispone de profesorado capacitado para impartir las clases.

El objetivo de esta propuesta es crear un curso de formación de profesores de ELE diseñado para los actuales docentes de francés u otras lenguas que asisten a las clases de ELE en la Universidad de Gambia.

El curso que proponemos está basado en la formación que recibió uno de los profesores que actualmente imparte clases en una escuela en Brikama. En cuanto a la duración, se realizaría durante dos cursos académicos con un total de 210 horas, de las cuáles 120 serían clases de español como lengua extranjera, 60 formación específica en la enseñanza del ELE y 20 horas de prácticas, ejerciendo de profesor asistente del lector de las clases de la Universidad de Gambia.

	1 semestre	2° semestre	1er semestre	2° semestre
Formación lingüística	30h	30h	30h	30h
Formación docente			30h	30h
Prácticas				20h

TABLA 59. Temporalización para la formación de profesorado de ELE local

La formación lingüística se realizaría asistiendo a las clases de español ofrecidas en la Universidad de Gambia durante dos cursos académicos consecutivos. Al comienzo del segundo año, se complementarían las clases de formación lingüística con clases específicas de capacitación docente y con prácticas en el aula.

En lo que se refiere al responsable de impartir estos cursos, la primera propuesta es que sea el profesor encargado de las clases de ELE en la Universidad de Gambia quien imparta la formación. Si la Universidad de Gambia o el departamento de español tuviera un presupuesto suficiente, otra alternativa sería traer formadores externos y realizar la formación de destrezas de enseñanza de lenguas extranjeras de forma más intensiva, por ejemplo durante un mes. Sin embargo, dados los datos expuestos a lo largo de la presente investigación, somos conscientes de que uno de los grandes retos a superar en el contexto subsahariano es la limitación de recursos económicos, por lo que es necesario realizar propuestas cuyo presupuesto sea nulo o muy reducido.

Durante la presentación de nuestro modelo de diseño curricular insistíamos en la idea de crear un modelo sostenible debido a las características contextuales. Aunando lo expuesto sobre la sostenibilidad del diseño curricular de los cursos de ELE para la Universidad de Gambia, creemos que este concepto puede ser implementado en nuestra propuesta de formación de profesorado de español en

Gambia. Este proyecto está orientado a formar profesores locales que posteriormente serán los que sean asignados a escuelas gambianas para impartir español, por lo que estaremos utilizando recursos humanos locales favoreciendo la creación de puestos de trabajo y la activación de la economía. Asimismo, una vez que los profesores hayan impartido las clases de español en sus centros durante dos años académicos consecutivos se pueden convertir en formadores de profesores. Si consideramos esta propuesta como viable, podemos afirmar que ya disponemos de dos profesores capacitados para formar a futuros docentes de ELE: los profesores que actualmente imparten clases en dos escuelas en Brikama.

En el siguiente apartado ofrecemos otra posibilidad para conseguir formadores de calidad a bajo coste a través de un programa de prácticas para profesores de ELE en Gambia.

6.2.5. PRÁCTICAS EN GAMBIA DE ESTUDIANTES DE MÁSTER

De los datos presentados en la presente investigación cabe señalar uno que aparece de forma repetitiva, nos referimos a la escasez de profesores de español en el territorio gambiano. Las razones principales para esta carencia son la falta de presupuesto para contratar a profesores nativos y la falta de profesores gambianos formados para realizar esta labor. En este apartado vamos a exponer una posible solución que puede favorecer la superación de ambos retos.

Se trata de la creación de un programa de prácticas para futuros profesores de ELE. Esta idea surgió para cubrir la plaza de español durante el curso académico 2013-2014, puesto que una vez cancelado en 2012 el acuerdo de colaboración con la AECID y tras muchas negociaciones con el decanato y recursos humanos para conseguir un sueldo local, la oferta que se realizó se ajustaba más a la cuantía de una beca que a un sueldo para un profesor que no es nativo de Gambia.

El objetivo principal de este programa de prácticas es ofrecer la primera oportunidad laboral en el ámbito de la enseñanza de ELE a estudiantes con una formación académica en esta disciplina, de hecho, consideramos que el perfil más adecuado es el de estudiantes que acababan de finalizar el máster en enseñanza del español como lengua extranjera.

Nuestra propuesta consiste en crear un programa de prácticas subvencionado por el Gobierno gambiano en colaboración con una universidad de un país hispanohablante, teniendo en cuenta el programa puesto en funcionamiento durante el curso 2013-2014. Por lo tanto, el estudiante en prácticas recibe un sueldo local,

que se asemeja más a una beca de formación que a un salario. Aunque la cuantía económica sea poco significativa, la experiencia profesional y personal que adquiere el estudiante en prácticas tiene un valor incalculable. A lo que hay que añadir, que este acuerdo favorece tanto al estudiante en prácticas como a la Universidad de Gambia, puesto que, por un lado, este centro dispondrá de un docente con formación específica en didáctica de ELE que podrá continuar la labor iniciada en 2011. Por otro lado, el profesor en prácticas tendrá oportunidad de adquirir las herramientas pedagógicas que solo se consiguen poniendo en práctica lo aprendido en el aula y conocer la realidad de la enseñanza de ELE en Gambia. Lo aquí expuesto, demuestra que ambas partes salen beneficiadas y el coste del programa es asequible, la universidad de Gambia se haría cargo del sueldo mensual y alojamiento y el estudiante del resto de gastos asociados a su estancia.

Este programa de prácticas se implementó durante dos semestres (2013-2014) y durante el curso 2014-2015 se realizó una contratación local de un profesor español con las mismas condiciones del programa de prácticas. En ambos casos se ofreció una supervisión, tutoría y apoyo con el programa curricular y los contenidos de los cursos.

Se realizaron dos convocatorias para elegir al profesor en prácticas que impartiría las clases de ELE en la Universidad de Gambia. Es preciso señalar que la respuesta a ambas convocatorias, a pesar de las condiciones económicas tan limitadas que se ofrecían, fue abrumadora. En total más de sesenta candidatos se postularon para esta plaza en prácticas, cifra que indica el gran interés que existe en España por recibir una primera oportunidad laboral en el mundo de la docencia de ELE. Además, estos datos son lo suficientemente elevados como para poder sostener que este programa podría tener éxito si tuviera la financiación adecuada. Considerando la presente investigación y nuestra experiencia personal creemos que si una o varias universidades españolas o de países hispanohablantes se comprometieran a firmar un acuerdo de colaboración con la Universidad de Gambia para crear un programa de prácticas de profesores de ELE se aseguraría por un lado, la continuidad del español en Gambia, por otro la formación de profesores locales y finalmente, la inclusión del español en la política educativa gambiana.

Esta propuesta es la que creemos que aúna todo lo mencionado previamente. En primer lugar, favorece la continuidad del programa de español en la Universidad de Gambia con docentes cualificados. En segundo lugar, facilita la consolidación del programa piloto en colegios porque estos estudiantes pueden supervisar su evolución. Finalmente, también asegura la formación de profesorado local, puesto

que los participantes del programa de prácticas pueden ser los responsables de formar a profesores locales para que en un futuro impartan clases de ELE a nivel escolar.

El Anexo 11 detalla las características del programa de prácticas implementado en Gambia y los requisitos de los profesores de ELE.

6.2.6. INCLUSIÓN DEL PROGRAMA PILOTO DE ESPAÑOL EN LA ESCUELA DE HOSTELERÍA DE GAMBIA

El turismo es una de las fuerzas económicas del país, así lo explica el documento *Vision 2020* que subraya el interés del Gobierno por convertir Gambia en un destino paradisíaco dentro del continente africano (Alejaldre, 2014: 281). En 2013 el turismo supuso el 21,8 % del producto interior bruto de Gambia:

The total contribution of Travel & Tourism to GDP was GMD8,106.1mn (21.8% of GDP) in 2013, and is forecast to rise by 3.2% in 2014, and to rise by 3.9% pa to GMD12,250.9mn (17.9% of GDP) in 2024. (Turner, 2014: 13)

Esta industria es una importante parte de la economía gambiana, tal y como lo avalan las cifras publicadas en 2014 por el Consejo Mundial de Viajes y Turismo, lo que implica que hay que cuidar este sector porque además de producir casi la cuarta parte del PIB es una fuente de creación de puestos de trabajo.

Son muchas las razones por las que Gambia se considera un lugar turístico de interés internacional, de hecho, este territorio es conocido como *La Sonrisa de África*, por tratarse de un lugar donde el turista se siente cómodo y arropado por los locales. Gambia tienen 30kms de playas muy amplias donde el visitante puede disfrutar durante su estancia. Además, los precios locales son muy bajos tanto para el turista europeo, que son los que más viajan a este país, como el norteamericano o asiático.

Las estadísticas presentadas por el Ministerio de Turismo de Gambia en lo que refiere a la cantidad de turistas desde 2011 a 2014 muestran, por un lado, un ascenso entre 2011 y 2012, mientras que a partir de 2013 descendieron. La sociedad gambiana atribuye la reducción de turistas en 2014 al impacto negativo de la presencia del ébola en la región, aunque en Gambia no se registró ningún caso desde el brote en Guinea.

Turismo en Gambia 2011-2014

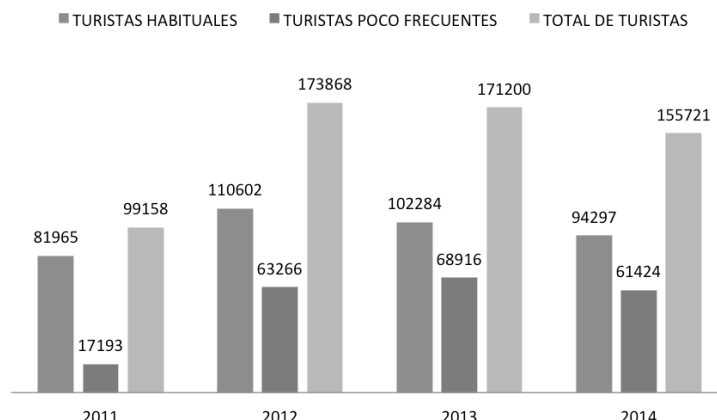


Gráfico 20. Número de turistas que visitan Gambia entre 2011 y 2014

El Gambia Tourism Board (GTB) analiza las cifras de turistas según dos tipos de visitantes, los que pertenecen al grupo de nacionalidades que viajan con frecuencia al país y los que no son tan habituales. Según las cifras publicadas por el GTB, el turismo procedente de España ocupa el cuarto lugar en 2011, el sexto en 2012, el quinto en 2013 y el cuarto en 2014 respecto al turismo procedente de otros países, por lo que podemos concluir que los turistas originarios de España se encuentran entre los cinco países que más visitan Gambia.

Durante el transcurso de esta investigación se realizaron cincuenta y tres entrevistas informales a turistas españoles para averiguar las razones por las que elegían Gambia como destino turístico. Las respuestas fueron variadas y se veían afectadas por la edad, los más jóvenes (entre 20 y 30 años) decidían viajar a Gambia para realizar turismo solidario. Por otro lado, las personas entre 30 y 60 años mostraron una variedad de respuestas, entre las que destacaron: el descanso, la cercanía a España, la existencia de vuelos directos, y algunos combinaban el descanso con el turismo solidario. Las personas entrevistadas mayores de 60 años expresaron que su elección giraba en torno a considerar Gambia un lugar idóneo para las vacaciones, por un lado el tema económico les atraía, puesto que Gambia les parecía un destino turístico barato y, además, la existencia de vuelos directos semanales era otra ventaja.

Entre el año 2011 y 2012 existió una ampliación de vuelos directos a Gambia desde España, al inicio de 2011 solo una compañía tenía vuelos directos, sin embargo, a lo largo de 2012 llegaron a existir tres compañías que realizaban esta ruta. El aumento de vuelos procedentes de España, y por lo tanto de turistas, se convirtió en una de las premisas que fundamenta esta propuesta: la promoción de

este país como destino turístico para los españoles provoca un flujo constante de turistas hispanohablantes, por lo que la formación lingüística de los gambianos puede favorecer la experiencia de viaje de los visitantes.

La información presentada previamente argumenta la necesidad de incluir la formación lingüística en español en el contexto gambiano. La creación de un curso de español con fines específicos para el turismo en el PCUG no era viable porque los requisitos del currículo nacional sobre la formación lingüística en lenguas extranjeras en la universidad aboga por la enseñanza de destrezas generales que doten al aprendiz de los recursos necesarios para comunicarse en situaciones de la vida cotidiana y no en situaciones con fines específicos. Por esta razón, y dado que en Gambia existe la Escuela de Turismo y Hostelería (ETH), se emprendió el diálogo con el director de este centro para evaluar la posibilidad de incluir el español en su currículo.

Este centro académico de formación profesional está subvencionado por la AECID que facilitó su restauración y ampliación. Las reformas terminaron en 2013 y se inauguró la escuela ante las autoridades gambianas y españolas. A partir de 2014 se asignó un director español como responsable de asegurar la viabilidad de esta institución y de impulsar su desarrollo. Las negociaciones para incluir el español en el currículo académico de la Escuela de Turismo comenzaron a principios de 2012, sin embargo, no fue hasta marzo de 2014 que se firmó un acuerdo de colaboración con este centro para facilitar la formación lingüística de sus estudiantes.

El acuerdo ofrecía a la Escuela de Turismo un profesor de español cualificado para impartir clases de español con fines específicos dos veces a la semana durante dos horas y media cada sesión, mientras que el centro facilitaba las instalaciones y la manutención (desayuno y comida). El programa de español en la ETH comenzó en mayo de 2014 y se canceló a finales del curso académico 2015 por falta de presupuesto. La profesora impartió dos cursos completos de aproximadamente treinta horas lectivas. El coste de la matrícula era de diez euros para los estudiantes de GHTI y treinta para los estudiantes externos. Las clases se impartían dos días a la semana en turno de tarde y mañana, en total cada curso duraba diez semanas.

Es obvio que la sostenibilidad económica de este proyecto dependía de las cuotas de matrícula de los aprendientes. Desafortunadamente, al finalizar el segundo curso se constató que, a pesar de lo reducidas que eran las tasas académicas, los aprendientes no disponían de esa cantidad. La contribución de las cuotas de matrícula se utilizaba para pagar a la profesora de español que pertenecía al programa de prácticas que se ha explicado previamente. Por lo que el

incumplimiento de pagos suponía la imposibilidad de remunerar a la docente, lo que empujó a la cancelación de los cursos de español en la ETH.

La profesora señaló que existía un interés real por aprender español en este centro y que los estudiantes eran conscientes de la necesidad de desarrollar su competencia lingüística en español porque sentían que la presencia de los turistas españoles estaba aumentando. Asimismo, debemos destacar que además de existir un número considerable de turistas de España, también hay que tener en cuenta que en la zona de Senegambia hay varios restaurantes cuyos dueños son españoles y su clientela también, por lo que para trabajar en estos establecimientos es deseable que el camarero pueda comunicarse en español.

Este proyecto está ahora paralizado por falta de presupuesto, lo que es una lástima porque creemos que la introducción del español en la oferta lingüística de GHTI implicaría una formación más completa de los estudiantes de este centro de formación profesional, al mismo tiempo que se aumentaría la difusión del español en Gambia. Teniendo en cuenta lo sucedido en este centro, constatamos que la única manera de incluir el español en el currículo de la ETH sería llegando a un acuerdo con el Banco Mundial y la AECID para destinar parte del presupuesto a la formación lingüística en español.

6.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

En cuanto al análisis de las limitaciones del presente estudio cabe comenzar con las suscitadas por las características contextuales cuyo impacto influye directamente en la metodología de la investigación, en el análisis y codificación de los datos y, finalmente, en los resultados obtenidos.

Los problemas de suministro eléctrico en Gambia provocaron dificultades para insertar y almacenar datos de la investigación, por lo que se tuvieron que adaptar las herramientas de recogida y almacenaje de información a este inconveniente. El hecho de no poder digitalizar los resultados supuso la necesidad de utilizar métodos analógicos que retrasaron su análisis.

Además, la limitación de recursos económicos para adquirir herramientas digitales que facilitaran el proceso de codificación, tales como SPSS, junto con la nula formación en la utilización de este tipo de recursos, se convirtió en una limitación a la hora de realizar una codificación más profunda de los resultados obtenidos a través de las encuestas.

No obstante, cabe señalar que, aunque en la presente investigación se combinan el análisis cualitativo y el cuantitativo, el paradigma investigador es de corte etnocentrista, por lo que se otorga más relevancia a la descripción cualitativa del fenómeno a estudio y los datos que se presentan ofrecen una representación detallada del panorama de la enseñanza de ELE en Gambia.

Aunque la descripción cualitativa sea un eje central de este trabajo doctoral, hemos utilizado herramientas cuantitativas para describir con precisión la realidad de ELE en Gambia y con el fin de calcular el cómputo de aprendientes de español en Gambia. Determinar la cifra de estudiantes de una lengua extranjera en un territorio se convierte en el índice principal para valorar la implantación del ELE en un determinado país (Serrano, 2014: 32), así lo corroboran los estudios demolingüísticos. Sin embargo, la ausencia de “una herramienta o un sistema estandarizado de indicadores que sirvan para evaluar el nivel de presencia e implementación en un país” (Serrano, 2014: *ibídem*) supone otra limitación a este estudio. A pesar de haber considerado las recomendaciones de Francisco Moreno Fernández que señalan que:

(...) el camino más fácilmente transitable si se quiere saber cuántas personas están aprendiendo una lengua determinada como lengua extranjera o como segunda lengua, es el de trabajar con cantidades referidas a alumnos vinculados a centros de enseñanza. (Moreno Fernández, 1995: 197)

Consideramos que el presente estudio existe una limitación para poder conseguir información de centros escolares situados en zonas rurales de complicado acceso, lo que supone que las cifras obtenidas reflejan, fundamentalmente, la realidad del aprendizaje de ELE en las zonas urbanas y los alrededores de la Universidad de Gambia. No solo los problemas logísticos para llegar a otros centros suponen una limitación a la hora de documentar el alcance del español en Gambia, sino que hay que añadir la falta de estudios de investigación previos sobre el estado de la cuestión del presente trabajo doctoral, lo que limita tanto el análisis contrastivo como el diacrónico en cuanto a la evolución del español en las fronteras gambianas.

6.4. NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación supone un aporte minúsculo al panorama contemporáneo sobre la didáctica del ELE en el mundo y concretamente en la región subsahariana, de hecho se limita al análisis del país más pequeño del continente africano. Por este motivo, proponemos, siguiendo las palabras de

Serrano (2014), y con el objetivo principal de dar visibilidad a la realidad de la enseñanza y aprendizaje de ELE en la región subsahariana, una línea de investigación que evalúe regularmente la demolingüística del español en esta parte del mundo, tal y como se hace en otros lugares donde la documentación de la situación de la enseñanza del español suele publicarse, casi anualmente, en el anuario del Instituto Cervantes. Además, consideramos que esta línea es fundamental para poder describir el panorama actual del español en el mundo, obviar una región que alberga casi mil millones de habitantes, que además se encuentra en crecimiento, y que está caracterizada por el perfil plurilingüe de sus habitantes supone no ofrecer una descripción real de la demolingüística del español.

A pesar de haber intentado buscar respuestas a la poca visibilidad académica para comprender las razones por las que la región subsahariana no parece ser un área de interés para las investigaciones enmarcadas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de ELE, consideramos que nuestra indagación no ha sido lo suficiente profunda. Por este motivo, creemos adecuado abrir una línea de investigación que averigüe a qué se debe la invisibilidad demolingüística del español en África Subsahariana.

El escaso apoyo económico a nivel internacional destinado esta región puede considerarse una de las razones por la que el español no se imparte en algunos países subsaharianos, por este motivo, proponemos realizar un estudio prospectivo del efecto que produciría el aumento de presupuesto para la promoción lingüística del español en la región subsahariana en la demolingüística del español a nivel global.

Los datos obtenidos en Gambia desde 2011 junto con la revisión bibliográfica en referencia a la presencia del español en tierras subsaharianas abren una línea de investigación sobre si el impacto de los acuerdos cubanos y venezolanos han tenido mayor influencia en la difusión del español que los convenios de cooperación españoles. Vinculada a la última propuesta, consideramos que es necesario realizar un estudio contrastivo sobre los acuerdos y relaciones diplomáticas entre los países latinoamericanos y España y su impacto en la demolingüística del español en la región subsahariana.

La presente investigación también ha descubierto que existe un conflicto a la hora de conceptualizar la lengua materna en el contexto subsahariano debido al plurilingüismo del territorio. De hecho, los expertos no consiguen llegar a un acuerdo en cuanto a lo que se considera lengua materna o primera lengua. Por este motivo, creemos que evaluar esta realidad y conocer cuál es el proceso de

aprendizaje de las diferentes lenguas vernáculas puede favorecer el diseño de programas curriculares de otras lenguas extranjeras.

Analizar las razones por las que los niños gambianos solo permanecen escolarizados una media inferior a los tres años puede ser una línea de investigación interesante para encontrar las respuestas que contribuirían a ascender esta cifra. En esta investigación nos centramos en cómo introducir el programa de español en el sistema educativo gambiano por lo que sugerimos que el problema recién planteado se considere como otra línea de investigación para otros académicos.

Con el fin mejorar la propuesta curricular presentada como resultado de este trabajo doctoral proponemos dos líneas de investigación. La primera se centra en evaluar cómo impacta el analfabetismo funcional en las lenguas vernáculas de los gambianos para el aprendizaje de lenguas extranjeras en el contexto subsahariano. La segunda, consiste en detectar los errores de aprendizaje más comunes entre los estudiantes gambianos para diseñar materiales adaptados y comprobar si estos materiales reducen la producción de fallos y conducen a un aprendizaje duradero, significativo.

La última línea de investigación se centra en diseñar una herramienta para computar el número de hablantes de español en un determinado territorio. Hasta el momento, los expertos en demolingüística utilizan diferentes variables para calcular las cifras globales. Con el fin de homogeneizar la labor de la demolingüística, proponemos la creación de un parrilla que facilite el análisis demolingüístico del español en un territorio concreto.

6.5. REFLEXIONES FINALES

Los datos presentados a lo largo de esta tesis doctoral aportan unas conclusiones fundamentales que permiten dar un paso adelante en los estudios sobre demolingüística del español en la región subsahariana. En especial, en el campo de la didáctica de ELE para desarrollar las teorías de diseño curricular, dado que hemos considerado dos factores que nunca antes se habían tenido en cuenta en el contexto gambiano. Por un lado, el perfil plurilingüe de los aprendientes y por otro, la influencia del contexto global. Ambos elementos intervienen tanto en la selección de la metodología didáctica como en la estructura del plan curricular.

Esta investigación doctoral analiza los factores que influyen para asegurar la difusión lingüística del español en Gambia y propone una serie de medidas para incluir la asignatura del español en futuras políticas educativas. Igualmente, se

investigan las características estructurales y los contenidos curriculares que debería tener un programa académico para la enseñanza del español en el contexto gambiano. El objetivo final es proponer un procedimiento de actuación que promueva la continuidad del PCUG, por esta razón, hemos creado un proyecto sostenible cuyo fin es asegurar que la enseñanza de la lengua de Cervantes siga expandiéndose dentro de las fronteras de Gambia, sin contar con el apoyo del gobierno español, pero sí, con el del gobierno gambiano que ha demostrado su compromiso por crear ciudadanos plurilingües.

La descripción ontológica donde se enmarca la investigación ratifica que el contexto global que acoge un sistema educativo influye en su desarrollo. De hecho, la evaluación de la situación del español en los países que integran esta región ha demostrado que existen características comunes, lo que indica que el contexto subsahariano impacta en el proceso de creación, implementación y sostenibilidad de programas de ELE en la región.

El profundo análisis contextual realizado desvela que para crear un plan estratégico viable y sostenible que aumente la difusión lingüística del español en Gambia se deben tener en cuenta varios elementos. En primer lugar, la situación política a nivel educativo, ya que influye en la estabilidad del sistema, en segundo lugar, el plurilingüismo presente, que impacta en las características lingüísticas de los aprendientes. En tercera instancia, lógicamente, también hay que tener en cuenta los estilos de aprendizaje y las motivaciones de los estudiantes para aprender español y, por último, hay que considerar tanto la limitación de recursos materiales como humanos propios del contexto subsahariano y el impacto potencial en la economía gambiana.

Si tenemos en cuenta la última idea presentada, podemos verificar que el gobierno gambiano insiste en que la clave del crecimiento económico de Gambia radica en la educación de sus ciudadanos, así lo refleja en la política educativa de 2004-2015 y en el documento *Vision 2020*. Cabe mencionar que ambos textos afirman que dotar con una base educativa sólida a los gambianos asegurará la formación de ciudadanos competentes que contribuirán a la reducción de la pobreza global del país. El análisis etnográfico ha desvelado que el reto se encuentra en disponer de un sistema educativo gratuito y aumentar la escolaridad de los gambianos que según las cifras más recientes de Naciones Unidas no llegan a los tres años (Jahan, 2015: 210).

Aunque el gobierno gambiano desempeña un papel activo para lograr estos objetivos a través de políticas educativas que favorecen la internacionalización de sus

habitantes, los esfuerzos no son suficientes y el alcance es limitado. Sin embargo, a la hora de plantear la introducción del ELE en los programas curriculares vigentes debemos emplear a nuestro favor la conciencia que tiene el gobierno de Gambia sobre la importancia de fomentar el plurilingüismo a través de sus políticas lingüísticas, ya que impacta directamente en el crecimiento económico del país y el desarrollo de sus ciudadanos.

Una de las propuestas más ambiciosas presentadas en esta investigación es la inclusión del español en la política educativa gambiana. De lo presentado en este trabajo doctoral, hemos llegado a la conclusión que para lograr este objetivo hay que tener en cuenta las políticas lingüísticas vigentes enmarcadas dentro de la política educativa nacional, dado que de esta forma podremos plantear una propuesta alineada a las políticas lingüísticas de las otras lenguas extranjeras incluidas en los planes educativos de Gambia. Para ello, debemos partir de la premisa que sostiene que añadir el español en la política lingüística favorece tanto el aprendizaje de las otras lenguas internacionales, ya presentes, como de las lenguas locales, que nunca deben ser infravaloradas pues son las primeras lenguas que aprenden los gambianos (Alejaldre 2014a: 281). Para cumplir este objetivo, debemos tener siempre en cuenta los intereses de la política educativa vigente y los objetivos del Plan *Vision 2020*, todo ello sin olvidar el contexto socioeconómico de Gambia.

La revisión bibliográfica confirma que la presencia de la asignatura de ELE en los planes curriculares subsaharianos se debe fundamentalmente a tres factores: en primer lugar, a la historia colonizadora, puesto que influye directamente en la estabilidad o inestabilidad de los cimientos del sistema educativo del país; en segundo lugar, a la existencia de acuerdos de cooperación internacional con países hispanohablantes y, por último, a la presencia de negocios y organizaciones no gubernamentales de países hispanohablantes.

El análisis etnográfico desvela que la cooperación internacional con países hispanohablantes impacta positivamente en la demolingüística del español en la región subsahariana y, por ende, en Gambia. Este estudio demuestra que la política internacional que lleva a cabo el presidente Yahya Jammeh, quien tiene acuerdos de cooperación con tres países hispanohablantes: Cuba, España y Venezuela, influye directamente en el interés que muestran los gambianos por aprender esta lengua.

Por esta razón, es posible indicar que en Gambia la presencia del español se debe principalmente a acuerdos internacionales con países hispanohablantes y al interés particular de centros privados por enseñar esta lengua. Si España aunara esfuerzos con otros países hispanohablantes para diseñar líneas de actuación

conjuntas, el ritmo de crecimiento del estudio del español en África subsahariana se impulsaría.

Consecuentemente, el presente estudio revela la necesidad de construir vínculos políticos sólidos que conduzcan a la creación de acuerdos de colaboración entre los países hispanohablantes y los países subsaharianos. Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, consideramos que a través de una política ordenada, coherente y en cooperación, se ganaría en eficacia, se reducirían costes, se aportaría mayor coherencia a las políticas lingüísticas para la difusión del español en la región subsahariana y se favorecería el desarrollo del conjunto de los países que integran este territorio. De lo recién expuesto deducimos que para asegurar la expansión demolingüística del español al sur del desierto del Sáhara es necesario estrechar lazos de cooperación entre los países hispanohablantes y los subsaharianos.

Una vez explicado y demostrado cómo influye el contexto político educativo de Gambia para incluir la asignatura de español en su política lingüística, nos disponemos a tratar las conclusiones que hemos alcanzado sobre el impacto del contexto en el proceso de diseño curricular.

Este trabajo doctoral llega a la conclusión de que a la hora de plantearse la creación y el diseño de un plan curricular para la enseñanza y aprendizaje de ELE en el contexto subsahariano es preciso realizar un análisis cuidadoso del país. Esta evaluación nos ayudará a predecir el éxito o no del programa de ELE, los retos iniciales y los recursos, tanto humanos como económicos, necesarios para su creación. Además, para dotar de coherencia a nuestro proyecto hay que sentar una bases teóricas sólidas que permitan construirlo teniendo siempre como referencia las características contextuales gambianas.

La descripción del marco teórico sobre el diseño curricular hace patente la dificultad que conlleva elegir un modelo concreto respetando todas sus características; sin embargo, tal y como se ha demostrado en esta investigación, la combinación de elementos de diferentes modelos curriculares puede dar a lugar a una propuesta que sea apropiada para un determinado contexto, en este caso al contexto gambiano. Dado que lo primordial es ser pragmáticos y coherentes, hemos considerado que no debíamos centrarnos en un solo modelo, ni en el más contemporáneo e innovador, como podría resultar lógico para avanzar en las teorías curriculares, ni en ninguno en particular. El PCUG combina las tendencias más tradicionales con las más innovadoras, de este modo, encuentra un equilibrio que funciona en el contexto gambiano y que hemos probado que también es efectivo en el marco de la región subsahariana.

La propuesta curricular que hemos diseñado y creado con los datos de esta investigación doctoral se caracteriza por ser abierta, flexible y sostenible. Además, sitúa al aprendiente en el centro, tanto en lo que se refiere al proceso de diseño curricular como al de enseñanza y aprendizaje y, a pesar de las novedades, no confronta con la tradición vigente por lo que disminuye el rechazo. Asimismo, los elementos integradores se han “negociado”, en la medida de lo posible, con los agentes activos de la comunidad académica. Nuestro proyecto curricular está organizado en misiones que tienen que superar los aprendientes, y que están integradas de objetivos que deben alcanzar, siempre sin obviar el proceso que se lleva a cabo para su consecución, dado que consideramos que el camino para lograr los objetivos es el que dotará al aprendiente con la capacidad para cumplir sus necesidades comunicativas, de esta forma, combinamos las premisas conductistas con las cognitivistas y constructivistas. En consecuencia, hemos sido capaces de diseñar un proyecto curricular innovador y sostenible adaptado a la realidad contextual gambiana a todos los niveles: político, educativo y económico.

Por lo que acabamos de exponer, podemos concluir que la introducción del PCUG entre 2011 y 2015 en este contexto supuso una evolución en la didáctica de lenguas extranjeras que se refleja principalmente en tres novedades: el cambio de roles, la aplicación de una metodología didáctica diferente y la inclusión de las TIC.

En primer lugar, es necesario destacar el cambio de roles en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que al inicio de la investigación el profesor ocupaba una posición protagonista y los estudiantes desempeñaban un papel pasivo, la implementación de las innovaciones metodológicas sitúan al aprendiente en el centro del proceso y al profesor como facilitador del aprendizaje. En segundo lugar, la creación de una metodología para la enseñanza de ELE en Gambia que aúna conceptos tradicionales propios del enfoque gramática-traducción con premisas más contemporáneas que fomentan intercambios comunicativos, consecución de misiones y que tienen en cuenta las características individuales de los estudiantes y la influencia del contexto para decidir qué herramientas didácticas utilizar. Además, demuestra que no se han transferido características metodológicas de occidente, sino que es necesario desaprender lo aprendido de nuestras experiencias en las aulas europeas o norteamericanas para aprender de nuevo los conceptos metodológicos dentro del contexto subsahariano con el fin de implementarlos correctamente.

En tercer y último lugar, la novedad más destacable incluida en la propuesta curricular diseñada para la UG es la implementación de las TIC para promover la enseñanza híbrida que combina las fortalezas de la educación presencial con las de la

educación virtual. Es necesario mencionar que ha sido un proceso lento debido, sobre todo, a los retos infraestructurales y humanos que hay que superar para poder integrar las TIC. Por este motivo, proponemos como solución a los problemas tecnológicos que la integración de la metodología híbrida gire entorno a los dispositivos móviles, puesto que la mayoría de los aprendientes gambianos tienen acceso y están acostumbrados a usarlos diariamente.

Además, nuestra solución se sostiene en los argumentos presentados por la UNESCO que asegura que dada la rapidez, eficacia y expansión del uso de los móviles son una herramienta que mejora y facilita el aprendizaje sobre todo en comunidades donde los recursos y las oportunidades educativas son escasas o casi nulas (Alejaldre, 2014b: 750). Por este motivo, la inclusión de estos dispositivos en el PCUG supone un gran avance considerando las características contextuales, se convierte en una posibilidad de asegurar el aprendizaje de esta lengua más allá de las paredes físicas del aula y una novedad en el ámbito de ELE en la región subsahariana. El proyecto curricular de Gambia es el primer proyecto en este territorio que utiliza el aprendizaje móvil en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como elemento central.

De lo previamente expuesto, podemos afirmar que el PCUG no es una propuesta estática, se trata de un proyecto curricular enmarcado en un contexto caracterizado por la falta de recursos humanos, materiales y de infraestructura, pero que está en proceso de desarrollo. Tal y como demuestran las revisiones de las políticas educativas gambianas, por lo que su continua evaluación es determinante para asegurar su implementación y viabilidad y, por lo tanto, se convierte en un proyecto curricular dinámico y cambiante para adaptarse a las características contextuales y de los aprendientes.

El programa piloto diseñado para las clases de español de la Universidad de Gambia entre 2011 y 2015 demuestra datos muy positivos en lo que se refiere a la posibilidad de incluir novedades metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de ELE en el contexto subsahariano. Entre los logros alcanzados cabe destacar que todos los aprendientes de los cursos de español tuvieron acceso a los materiales didácticos gracias a las TIC, es decir, la metodología híbrida favorecía el acceso a los recursos de aprendizaje. Por otro lado, fomentó la alfabetización digital de los aprendientes y la creación de entornos personales de aprendizaje según sus necesidades y estilos de aprendizaje. De igual forma, favoreció la enseñanza de español más allá de las barreras físicas del aula, puesto que aprendientes de otras zonas de Gambia y de África accedieron a los materiales del entorno virtual de

aprendizaje e interactuaron activamente. Por último, podemos mencionar que los aprendientes no solo adquirieron destrezas lingüísticas, sino que desarrollaron sus habilidades de gestión del tiempo, de resolución de problemas y de interacción social.

La consecución de los logros presentados supone una transformación en el paradigma educativo presente en la Universidad de Gambia que conlleva la creación de estudiantes más independientes y conscientes de su proceso de aprendizaje. Además, asegura un crecimiento del cuerpo estudiantil en las clases de español como lengua extranjera, puesto que pueden acceder a los materiales a través de la plataforma de una forma gratuita. Esta investigación ha demostrado que, a pesar de las dificultades presentes en el contexto gambiano es posible implementar elementos tecnológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

A lo largo de este trabajo doctoral hemos constatado que el interés por el español va en aumento en todo el mundo, incluso en África Subsahariana. No obstante, el problema surge cuando se observa la realidad africana y se aprecia la carencia de recursos, instalaciones, docentes cualificados para impartir clases en estas condiciones y, sobre todo, el escaso apoyo institucional destinado a esta región por parte de España y otros gobiernos hispanohablantes. A esto hay que añadir la insuficiente atención que recibe por parte de la sede central del Instituto Cervantes y la poca visibilidad de la situación lingüística del español en esta región en el panorama académico actual de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera.

El constante crecimiento de las cifras de estudiantes de español en las fronteras gambianas demuestra la necesidad de apoyar la continuidad de los cursos de español en este territorio. Si en solo cuatro cursos académicos (2011-2015), y con limitados recursos humanos y materiales, se ha conseguido tener tal impacto en el sistema educativo gambiano, concluimos que es indispensable continuar la labor realizada durante esta investigación para asegurar el crecimiento del español en el currículo académico de la Universidad de Gambia y a otros niveles educativos.

Otro indicador de la necesidad de aumentar el apoyo en la difusión lingüística del español en la región subsahariana y, más concretamente, al Aula Dakar es el número de candidatos DELE inscritos en este centro del Instituto Cervantes. Si tomamos como referencia los datos de la convocatoria de 2012 se observa que de los 310 candidatos que se matricularon en toda la región subsahariana setenta y nueve se examinaron en el Aula Dakar, más de un 25% de los exámenes DELE se realizaron en este centro. Dato que debería hacer reaccionar a

los responsables del Instituto Cervantes, puesto que con un apoyo mayor es muy probable que las cifras aumentaran.

Hemos expuesto documentación que demuestra que en Gambia existe un interés real por estudiar español, asimismo hemos analizado y presentado los beneficios que puede ofrecer a su población, por estas razones creemos que el PCUG se erige como una solución sostenible para conseguir que la presencia docente del español continúe dentro de las fronteras de este país.

Es un hecho que el interés por estudiar español en Gambia ha crecido desde que se incluyó en el programa curricular de la Universidad de Gambia. Sin embargo, las cifras no son los suficientemente notables si las comparamos con las recogidas en el programa piloto de inclusión del español a nivel escolar. De lo que podemos concluir que para favorecer un aumento notable de la presencia lingüística del español en Gambia es necesario continuar con el proyecto piloto a nivel escolar.

Por último, hay que recordar que es cierto que la cancelación en 2012 del acuerdo de cooperación entre la Universidad de Gambia y la AECID puede suponer la desaparición de la enseñanza reglada del español a nivel universitario y, en consecuencia, tener un impacto negativo en la expansión de dicha lengua en esta región del mundo. No obstante, consideramos que la aplicación de las propuestas presentadas como resultado de esta investigación puede favorecer la continuidad lingüística del español en Gambia a nivel universitario y escolar. De igual forma, es imprescindible recordar que la semilla del español ya está plantada en el territorio gambiano y que su óptimo crecimiento depende, en gran medida, del cuidado que reciba. No hay mejor atención que la que pueda recibir de la comunidad local, lo que nos invita a retomar una línea central en esta investigación: la necesidad de tener presente los recursos humanos locales para la difusión lingüística del español en un territorio.

Este proyecto doctoral planteó en sus inicios la cuestión: ¿es posible crear un proyecto curricular de un curso de ELE para la Universidad de Gambia integrado en el contexto del África Subsahariana que sea sostenible sin el apoyo institucional del gobierno español? Nos gustaría responder afirmativamente a esta pregunta de forma categórica. De hecho, si consideramos el periodo durante el que se lleva acabo esta investigación (2011-2015), podemos aseverar que es posible crear un proyecto curricular de ELE para la Universidad de Gambia sostenible sin el apoyo institucional del gobierno español. Pero no solo eso, ya que la presente investigación ha abierto otra línea de actuación en lo que se refiere a la difusión del español a nivel escolar. Así lo demuestra el seguimiento de los proyectos en activo en dos escuelas

gambianas que, sin apoyo alguno de España, continúan incrementando la demolingüística del español en Gambia.

Sin embargo, el informe recibido desde Gambia en septiembre de 2015 confirmó uno de nuestros temores, el sueldo limitado que la Universidad de Gambia ofrecía no era suficiente para contratar a un profesor español, lo que supuso, que por primera vez desde 2011, no se impartiera español durante el curso académico 2015-2016, aunque los esfuerzos continúan por encontrar a un profesor de ELE que acepte el contrato ofrecido por la Universidad de Gambia. La situación actual en esta institución insta a pensar que el apoyo de España a través del Lectorado MAEC-AECID es necesario para mantener la presencia del español a nivel universitario, pero no a nivel escolar, como así demuestra esta investigación.

Lo que no debemos olvidar es que para asegurar el éxito de un proyecto curricular es imprescindible realizar un análisis contextual profundo del país desde una perspectiva histórica, demolingüística, político-educativa y económica. Seguidamente el análisis y codificación de los resultados del análisis contextual nos servirán para diseñar un plan curricular adaptado al contexto, a los aprendientes, a las políticas lingüísticas enmarcadas en las políticas educativas y a los recursos humanos y económicos.

Para concluir, nos gustaría destacar que los resultados descriptivos de este estudio investigador nos indican que para realizar un trabajo efectivo en el ámbito de la enseñanza de ELE en el contexto subsahariano es recomendable desaprender lo aprendido en Occidente en lo que se refiere la didáctica de lenguas extranjeras y a la lingüística aplicada a la enseñanza de LE, para reaprender estos conceptos, pero esta vez, alineados a la realidad subsahariana, de esta forma seremos capaces de utilizar los métodos y herramientas más adecuadas para el aprendiente subsahariano y no transferir o copiar lo que en Occidente se considera efectivo en un contexto totalmente distinto.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ABC (2014): “Gambia abandonará el inglés como lengua oficial”, (13 de marzo de 2014). Disponible en: <http://www.abc.es/internacional/20140313/abci-gambia-abandonara-ingles-como-201403131132.html>. [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- ADA, P. (2014): “La situación del español en Nigeria”, en Serrano Avilés, J. (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.XX. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo21.htm> [Consultado el 20 de abril de 2016]
- ADOMI, E. E. (2005): “Internet development and connectivity in Nigeria”, Program, Vol. 39 Iss: 3, pp.257 – 268. Disponible en <http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/2800390306.html> [Consultado el 12 de mayo de 2016].
- AGBODOYETIN, H. (2011): *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- AGULLÓ COVES, J. (2014). “Documentos y procesos curriculares: sobre la evaluación curricular y los currículos formales, ocultos y reales en ELE”. En redELE, 26. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2014_26/2014redele2610-agullo-coves.pdf?documentId=0901e72b81b41cd9 [Consultado el 11 de mayo de 2016]
- ALBAUGH, E. (2012): *Language Policies in African States*. Brunswick: Department of Government and Legal Studies Bowdoin College. Disponible en: <http://www.bowdoin.edu/faculty/e/ealbaugh/pdf/language-policies-in-african-states-albaugh.pdf> [Consultado el 7 de marzo de 2014]
- ALDERSON, J. C., ed. (2002): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*. Strasbourg: Council of Europe.

- ALEJALDRE BIEL, L. (2012): "El teléfono móvil en la clase de ELE", en las Actas de las IV Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre. Ed. Molina Muñoz, P. J., pp. 157-166. Disponible en: http://www.eledeleyre.com/uploads/1/2/5/1/12516633/el_mvil_en_la_clase_de_ele.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2013a): "S.O.S Estudiantes plurilingües en mi clase". Beatriz Blecua, Sara Borrell, Berta Crous y Fermín Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas XXIII Congreso Internacional ASELE*, Girona: Universidad de Girona, pp. 91-100.
- (2013b): "Gestión del Conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, pp. 73-83. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-13-2013>> [Consultado el 10 de junio de 2015].
- (2014a): "El español en Gambia", en SERRANO AVILÉS, J. (ed.). *La enseñanza del español en África Subsahariana*. Madrid: AECID, Embajada de España en Kenia, Casa África, Instituto Cervantes y Los Libros de la Catarata, pp. 263-286. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo11.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2014b): "Creación de materiales digitales en el contexto de enseñanza y aprendizaje de ELE en Gambia", en BARALO OTTONELLO, M., AINCIBURI, M. C. Y GONZALEZ SAGARDOY, B. (eds.): *Actas del I Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas*, Vol. I. *Revista Nebrija Procedía*, pp. 13-83. Disponible en: http://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasNebrija_SegundoCongreso.pdf [Consultado el 10 de junio de 2015].
- (2014c): "Metodología Híbrida en África Subsahariana". Universidad de Jaén. *Actas XXIV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza del español como LE / L2 en el siglo XXI*. Jaén: Universidad de Jaén, pp. 745-755. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_757.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].

- (2014d): “Status of Indigenous languages within Gambia Education Policy. English Vs. Vernacular languages as the vehicular language in formal education contexts”. *Actas de la European Conference on African Studies: African Dynamics in a Multipolar World* en Lisboa, pp.17-188. Disponible en: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/7442/1/Alejaldre_Biel_Leyre_ECAS_2013.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2015a): “Inclusión de las TIC en el contexto de la enseñanza de E/LE en Gambia”. *Actas del V Congreso Internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*. Cuenca. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2015-v-congreso-fiape/buenas-practicas/1.-inclusion-de-las-tic-en-el-contexto-de-la-ensenanza-de-ele-en-gambia--alejaldreleyre.pdf?documentId=0901e72b81ec6027> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2015b): “Tres herramientas TIC y su explotación en la clase de E/LE”, en CELMA, PILAR (ed.): *Actas del XLIX Congreso Internacional AEPE: la enseñanza de español en el contexto de las artes y la cultura*. Ávila, pp. 71-79.
- ALKUWAIFI, A., Y TORRES FABRES, M. (2007): *El mundo de Dunia*. Proyecto Educar en la Diversidad. Apograf, S.A.
- ALLAL, L. (1979): “Estrategias de evaluación formativa. Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación”, en *Infancia y Aprendizaje*, 11, pp. 4-22, 1980.
- ALLEN, D. (comp.). (2000): *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- ALLY, M. (2004). “Foundations of educational theory for online learning”, en: T. ANDERSON & F. ELLOUMI (Eds.), *The Theory and Practice of Online Learning* (2nd ed., online). Athabasca, Edmonton: Athabasca University. Disponible en: http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html [Consultado el 11 de mayo de 2016].

- ALONSO, E. (2005): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo? Principios y práctica de la enseñanza del español como segunda lengua; libro de referencia para profesores y futuros profesores*. Madrid: Edelsa.
- ÁLVAREZ, D. (2011): “Los docentes como proveedores de PLEs”. Disponible en <http://e-aprendizaje.es/2011/05/04/los-docentes-como-proveedores-de-ples/>
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Alamex.
- ANARFI, J. K. Y APPIAH E. N. (2012): “Skills Defined by Curricula: Sub-Saharan Africa”. Institute for Statistical, Social and Economic Research (ISSER). Accra. Disponible en: <http://www.resultsfordevelopment.org/sites/resultsfordevelopment.org/files/resources/Skills%20Defined%20by%20Curricula%20in%20Sub-Saharan%20Africa.pdf> [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- ANAYA, V. (2007): *La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria en Francia. Un estudio de directrices curriculares, libros de texto y pensamiento del profesor*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/1294> [Consultado el 10 de marzo de 2016]
- ANDRADE OLALLA, A. (2007): “Aprendizaje combinado como propuesta en la convergencia europea para la enseñanza de las ciencias naturales”. *eLearning Papers*, no. 3. ISSN 1887-1542. Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/60.pdf>
- ANULA REBOLLO, A. (2002): *El abecé de la psicolingüística*. Madrid: Arco/Libros.
- APPLE, M.W. (1988): *Teachers & Texts: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education*. New York: Routledge.
- (1996): *Cultural politics an education*. New York and London: Teachers College Press.
- ARNOLD, J. (1998): “Towards more humanistic language teaching”, en *ELT Journal*, 52, 3, pp. 235-242.

- (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- (2001): “Exploring aspects of group dynamics in holistic language learning”, en Bruton, A. y Ramírez, B. (eds.) *Lingüística aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades.
- ARNOLD, J. Y BROWN, H. D. (2006): “El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo”, en *Revista Mosaico*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf [Consultado el 11 de mayo de 2016]
- AUSUBEL, D. P. (1968): *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- AVOMÉ MBA, G. (2006): “El español en Gabón”, en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 70-72. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_07.pdf [consultado el 11 de mayo de 2016].
- BALDWIN, T.H. (1951): *Report of a Commission appointed to make Recommendations on the Aims, Scope, Contents and Methods of Education in the Gambia*. Bathurst.
- BALL, S. J. (1994): *Education Reform: A critical and post structural approach*, Buckingham- Philadelphia: Open University Press.
- BAMGBOSE, A. (2000): *Language and exclusion: The consequences of language policies in Africa*. Hamburg: LIT.
- (2004): *Language of instruction policy and practice in Africa*. Dakar: Regional Office for Education in Africa (UNESCO). Disponible en: http://www.unesco.org/education/languages_2004/languageinstruction_africa.pdf. [Consultado el 20 de febrero de 2014].
- BANCO MUNDIAL (2011): *The Gambia Education Country Status Report. Africa education country status report*. Washington: Banco Mundial. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002152/215246e.pdf>. [Consultado el 10 de mayo de 2016].

- (2012): *The transformational use of Information and Communications Technologies in Africa*. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/282822-1346223280837/Summary.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
 - (2016a): *Digital Dividends: Overview*. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/01/13/090224b08405b9fa/1_0/Rendered/PDF/World0developm0l0dividends0overview.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].
 - (2016b): *The transformational use of Information and Communications Technologies in Africa*. <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/282822-1346223280837/Summary.pdf>
 - (2016b): *World Development Report 2016. Sector Focus 5*. Disponible en: http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2016/01/13/090224b08405ea05/2_0/additional/310436360_201602630200212.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- BARALO, M. (1997): “Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de E/LE?”, en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (Alcalá de Henares, 17-20 de septiembre de 1997) / ALONSO, K., MORENO FERNÁNDEZ, F Y GIL BÜRMANN, M. (dir.), 1998, ISBN 84-8138-272-8, págs. 133-138. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0131.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Arco Libros
 - (2004a): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
 - (2004b): “Psicolingüística y gramática, aplicadas a la enseñanza de español/LE”, en *redELE*, 0. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material->

RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e06c5d [Consultado el 10 de mayo de 2016].

BARALO, M. Y ESTAIRE, S. (2010): “Tendencias metodológicas postcomunicativas escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad”, en ABELLÓ CONTESSE, C., EHLERS, C. Y QUINTANA HERNÁNDEZ (coord.): *Revista Lingüística*, pp. 105-128. Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/11.BaraloEtaire.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

BARBERÁ, E. (COORD.); BADIA, A. Y MOMINÓ J. (2001). *La incógnita de la educación a distancia* Universidad de Barcelona: ICE – Horsori.

BARBOSA DA SILVA, D. (2011): “Política lingüística en África: del pasado colonial al futuro global”. *Estudios de Asia y África*, Vol. XLVI, 1, pp. 65-95. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/586/58621365003.pdf>. Consultado el 10 de junio de 2013.

BATES, R. (1992): “Leadership and school culture”, en *Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla (GID). Universidad de Sevilla.

BEACH, D. M. Y REINHATZ, J. (1989): *Supervision: Focus on Instruction*. New York: Harper and Row.

BEACCO, J. C. Y BYRAM, M. (2003): *Guide pour l’elaboration des politiques linguistiques educatives en europe De la diversite linguistique a l’education plurilingüe*. Division des Politiques linguistiques. Conseil de l’Europe Strasbourg. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf [Consultado el 9 de mayo de 2016]

BEAUCHAMP, G. A. (1981): *Curriculum theory* (4th ed.). Itasca, IL: F.E. Peacock.

BEGHADID, H. (2013): “El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente”, en *Revista*, pp. 112-120. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf [Consultado el 9 de mayo de 2016]

- BELINCHÓN, M., IGOA, J. M. Y RIVIÈRE, A. (1998): *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BENA, V. T. (1988): *Español en África*, dos volúmenes, Larousse, París.
- (1993): “Situación de la enseñanza del español en África subsahariana”, *Actas del I Congreso Internacional sobre la Enseñanza del Español*, CEMIP, Madrid, pp. 249-256.
- (1998): “Las orientaciones actuales en la enseñanza del español en el África Subsahariana”, en Casado- Fresnillo, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 249-261.
- (2014): “Problemas de la enseñanza del español en África Subsahariana”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 611-622. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo30.htm> [Consultado el 2 de abril de 2016]
- BENÍTEZ RODRÍGUEZ, S. G. Y KOFFI, H. K. (2010): “La situación del español en Costa de Marfil. Contextos específicos para la enseñanza de ELE”, en DÍAZ, L. (ed.): *Lenguas de especialidad y su enseñanza. Suplementos MarcoELE*, 11, pp. 252-263. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/11/lenguas-de-especialidad.pdf>. [Consultado el 10 de abril de 2012].
- BENÍTEZ RODRÍGUEZ, S. G. (2012): “La enseñanza-aprendizaje del español en la fundación para la enseñanza del español a distancia. El perfil del alumno en el centro de Dakar”, en *Suplementos marcoELE*, 14. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/14/benitez-dakar.pdf> [Consultado el 22 de abril de 2016].
- BERNSTEIN, J. M. (1989): “The Causality of Fate: Modernity and Modernism in Habermas”, en *Praxis International*, 8, pp. 407-425.
- BESSALA, S. B. (1994): *Marco conceptual para el desarrollo de métodos de enseñanza del español como lengua extranjera en Camerún*, tesis doctoral inéd., Universidad Complutense de Madrid.
- BIZQUERRA, R. (2003): *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla. S.A.

- BLÁZQUEZ ORTIGOSA, A. (2010): “El currículo oculto en la clase de inglés”, en *Innovación y experiencias educativas*, núm. 26. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf htm [Consultado el 23 de abril de 2016]
- BOAMPONG, J. (2014): “La presencia del español en Ghana”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 287-309. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo12.htm> [Consultado el 23 de abril de 2016]
- BOBBITT, F. (1918): *The curriculum*. New York: Houghton Mifflin.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (1995): Resolución de 20 de febrero de 1995, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, para la que se ordena la publicación de las ayudas concedidas a lectores de español en Universidades extranjeras, curso 1994-1995, de con la convocatoria de ayudas para lectores de español en países del ámbito del Instituto de Cooperación con el Árabe (ICMA) y el Instituto de Cooperación para el Desarrollo (ICD), periodo octubre-noviembre-diciembre de 1994. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de marzo de 1995, núm. 60, pp. 7985-7986.
- (1995b): Resolución de 11 de mayo de 1995, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en universidades extranjeras del ámbito del Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe, Mediterráneo y Países en Desarrollo (ICMAMPD), curso académico 1995/1996. *Boletín Oficial del Estado*, 1 de junio de 1995, núm. 130, pp. 16504-16505.
- (1995c): Resolución de 19 de octubre de 1995, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en universidades extranjeras del ámbito del Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe, Mediterráneo y Países en Desarrollo (ICMAMPD), curso académico 1996. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de noviembre de 1995, núm. 263, pp. 32021-32022
- (1996): Resolución de 28 de noviembre de 1996, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de

ayudas para lectores de español en universidades extranjeras del ámbito del Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe, Mediterráneo y Países en Desarrollo (ICMAMPD), curso académico 1997. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de diciembre de 1996, núm. 304, pp. 37613-37614.

- (1997): Resolución de 2 de enero de 1997, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se conceden ayudas a los lectores de español, curso 1997. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de marzo de 1997, núm. 7407-7409.
- (1997b): Resolución de 18 de abril de 1997, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la Convocatoria de ayudas para lectores de español en Universidades de Camerún, Costa de Marfil, China, Gabón, Ghana, Madagascar y Senegal, curso académico 1997-1998. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de mayo de 1997, núm. 111, pp. 14725-14726.
- (1998): Resolución de 27 de febrero de 1998, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en Universidades de Armenia, Camerún, China, Costa de marfil, Croacia, Eslovenia, Gabón, Georgia, Ghana, Kazajstán, Madagascar, República Yugoslava, Rusia, Senegal, Ucrania, y Uzbekistán, curso académico 1988/1989. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de marzo de 1998, núm. 67, pp. 9438-9440.
- (1998b): Resolución de 29 de abril de 1998, de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, por la que se convocan plazas para la concesión de ayudas para Lectorados de español en Universidades extranjeras, curso 1998/1999. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de mayo de 1988, núm. 121, pp. 16852-16856.
- (1998c): Resolución de 22 de septiembre de 1998, de la Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica, por la que se hace pública la concesión de ayudas para Lectorados de Español en Universidades extranjeras, curso 1998/1999. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de octubre de 1998, núm. 240, pp. 33482-33483.
- (1999): Resolución de 14 de enero de 1999, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en Universidades de Camerún, Costa de

- Marfil, Gabón, Ghana, Madagascar, Senegal, China, Irán, Croacia, Eslovenia, República Federal de Yugoslavia, ex República Yugoslava de Macedonia (ERYM), Armenia, Georgia, Kazajstán, Uzbekistán, Kirguistán, Rusia, Belarus y Ucrania. Curso académico 1999-2000. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de febrero de 1999, núm. 38, pp. 6537-6539.
- (1999b): Resolución de 15 de marzo de 1999, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en Universidades de Egipto, Jordania, Libia, Marruecos, Mauritania, Siria, Territorios Palestinos y Túnez, del ámbito del Instituto de Cooperación con el Mundo Árabe, Mediterráneo y Países en Desarrollo (ICMAMPD), curso académico 1999/2000. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de abril de 1999, núm. 80, pp. 12810-12812.
- (2000): Resolución de 22 de febrero de 2000, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de ayudas para lectores de español en Universidades de Camerún, Costa de Marfil, Gabón, Ghana, Madagascar, Senegal, China, Irán, Croacia, Eslovenia, Yugoslavia, ex República Yugoslava de Macedonia (ERYM), Armenia, Bulgaria, Georgia, Kazajstán, Uzbekistán, Kirguistán, Rusia, Bielorrusia y Ucrania, curso académico 2000/2001. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de marzo de 2000, núm. 58, pp. 9606-9609.
- (2001): Resolución de 30 de marzo de 2001, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se dejan desiertos los puestos de lector de español en las Universidades de Jordania y Territorios Palestinos, curso académico 2000/2001. *Boletín Oficial del Estado*, 2 de mayo de 2001, núm. 105, pp. 16002-16008.
- (2002): Resolución de 25 de enero de 2002, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se conceden ayudas a lectores de español en Universidades extranjeras para el curso académico 2002/2003. *Boletín Oficial del Estado*, 25 de febrero de 2002, núm. 48, pp. 7381-7388.
- (2002b): Resolución de 19 de julio de 2002, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se conceden ayudas a lectores de español en Universidades extranjeras para el curso académico 2002/2003. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 207, pp. 31813-31814.

- (2003): Resolución de 28 de mayo de 2003, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAE-AECI en Universidades extranjeras para 2003/2004. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 145, 18 de junio de 2003, pp.4066-4071.
- (2003b): Corrección de errores de la resolución de de 28 de mayo de 2003, de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAE-AECI en Universidades extranjeras para 2003/2004. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 162, 8 de julio de 2003, pp.26701-26703.
- (2003): Resolución de 5 de septiembre de 2003, de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la concesión de ayudas a Lectores de español en universidades extranjeras para el curso académico 2003-2004. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de octubre de 2003, núm. 244, pp.36689-36693
- (2003b): Resolución de 15 de diciembre de 2003, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAE-AECI en Universidades extranjeras para 2004-2005. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de enero de 2004, núm. 26, pp.4066-4071.
- (2004): Resolución de 22 de diciembre de 2004, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC- AECI en Universidades extranjeras para 2005/2006. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de enero de 2005, núm. 20, pp. 2816-2821.
- (2005): Resolución de 14 de diciembre de 2005 de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC- AECI en universidades extranjeras para 2006/2007. *Boletín Oficial del Estado*, 11 de enero de 2006, núm. 9, pp. 1192-1198.
- (2006): Resolución de 15 de diciembre de 2006, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECI en universidades extranjeras para

2007/2008. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2007, núm. 3, pp. 291-299.

- (2007): Resolución de 3 de diciembre de 2007, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECI en universidades extranjeras para 2008/2009. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de enero de 2008, núm. 13, pp. 2737-2746. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2008/01/15/pdfs/A02737-02746.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2008): Real Decreto 264/2008, de 22 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1137/2002, de 31 de octubre, por el que se regulan los diplomas de español como lengua extranjera. N°62, pp. 14694-14696. Disponible en: http://dele.cervantes.es/sites/default/files/real_decreto_264-2008_0.pdf [Consultado el 25 de mayo de 2016].
- (2008b): Resolución de 11 de diciembre de 2008, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso académico 2009/2010. *Boletín Oficial del Estado*, 9 de enero de 2009, núm. 8, pp. 3300-3315.
- (2009): Resolución de 16 de diciembre de 2009, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para 2010/2011. *Boletín Oficial del Estado*, 12 de enero de 2010, núm. 10, pp. 2857-2876. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/01/12/pdfs/BOE-A-2010-500.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2010): Resolución de 8 de febrero de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se conceden ayudas de la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso académico 2010/2011. *Boletín Oficial del Estado*, 19 de febrero de 2010, pp. 16212. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2010/02/19/pdfs/BOE-A-2010-2705.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].

- (2010): Resolución de 13 de diciembre de 2010, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo -AECID- por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para 2011/2012. *Boletín Oficial del Estado*, 7 de enero de 2011, núm. 6, pp.1483-1500. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2011/01/07/pdfs/BOE-A-2011-382.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2012): Resolución de 20 de febrero de 2012, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2012/2013. *Boletín Oficial del Estado*, 24 de febrero de 2012, núm. 47, pp. 16372-16388. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2012/02/24/pdfs/BOE-A-2012-2699.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2012b): Resolución de 25 de abril de 2012, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se modifica el Anexo I de la Resolución de 20 de febrero de 2012, por la que se aprueba la convocatoria de Lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso académico 2012/2013. *Boletín Oficial del Estado*, 17 de mayo de 2012, núm. 118, pp. 35947-35953. <https://www.boe.es/boe/dias/2012/05/17/pdfs/BOE-A-2012-6520.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2013): Resolución de 18 de febrero de 2013, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2013/2014. *Boletín Oficial del Estado*, 22 de marzo de 2013, núm. 70, pp. 22783-22800. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/03/22/pdfs/BOE-A-2013-3155.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2014): Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2014/2015. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de febrero de 2014, núm. 50, pp. 18698-18715. Disponible en:

<https://www.boe.es/boe/dias/2014/02/27/pdfs/BOE-A-2014-2119.pdf>
[Consultado el 18 de mayo de 2016].

— (2015): Resolución de 19 de enero de 2015, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2015/2016. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de febrero de 2015, núm. 30, pp. 9072-9091. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/04/pdfs/BOE-A-2015-1036.pdf> [Consultado el 18 de mayo de 2016].

— (2015b): Resolución de 19 de enero de 2015, de la Presidencia de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, por la que se aprueba la convocatoria de lectorados MAEC-AECID en universidades extranjeras para el curso 2015/2016. Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/04/pdfs/BOE-A-2015-1036.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016]

BOLETÍN OFICIAL DE LAS CORTES GENERALES (1992). El Real Decreto 826/88, modificado por Real Decreto 1/92. N° 259, pp.50-51. Disponible en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L6/CORT/BOCG/A/CG_A259.PDF [Consultado el 25 de mayo de 2016].

BOLÍVAR, A. (1999): “El curriculum como un ámbito de estudio”. En ESCUDERO, J. (Ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*, Madrid, Síntesis.

— (2003): “El curriculum escolar: dilemas actuales y líneas de cambio futuras”, en *Enciclopedia virtual de la didáctica y la organización escolar*. Disponible: <http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/DOECurriculum.doc> [Consultado el 10 de mayo de 2016]

BORG, W. (1965): *Applying educational research: A practical guide for teachers*. New York: Longman.

BRETON, G., NORTH, B. Y LEPAGE, S. (2008): *Cross-language Benchmarking Seminar to Calibrate Examples of Spoken Production in English, French, German, Italian and Spanish with regard to the Six Levels of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.

- BRIZ, E. (1998): “La evaluación en el área de lengua y literatura”, en MENDOZA, A. (coord.): *Conceptos clave en didáctica de lengua y la literatura*, pp. 115-140.
- BROEDER, P. Y MARTYNIUK, W. (2008): “Language education in Europe: The Common European Framework of Reference”, en VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Y HORNBERGER, N. H (Eds): *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4: *Second and Foreign Language Education*. New York: Springer Science y Business Media LLC, pp. 209–226.
- BRONFENBRENNER, U. (1974): “Developmental research, public policy, and the ecology of childhood”, en *Child Development*, 32, 513-515.
- (1978): “Lewinian space and ecological substance”, en *Journal of Social Issues*, 33, 192-212.
- (1985): “Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva”, en *Infancia y Aprendizaje*, 29, 45-55.
- (1987): *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.
- BRUNER, J.S. ET AL., (1956): *A Study of Thinking*, John Wiley
- BRUNER, J. (1960): *The Process of Education*. Cambridge. MA.
- CAFFAREL, C. (2014): “El valor del español como vehículo de comunicación en el mundo: presente y futuro de una lengua en crecimiento”, en *Índex Comunicació, Revista Científica de Comunicació Aplicada*. Número monográfico: *Àfrica con Ñ*. Universidad Rey Juan Carlos. Editorial Universitat S. A. Madrid. Disponible en: <http://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/issue/view/7> [Consultado el 10 de mayo de 2016]
- CALDWELL, B. J. Y J. M. SPINKS. (1988): *The Self-Managing School*. Falmer Press. Londres.
- (1992): *Leading a Self-managing School*. The Falmer Press, Londres.
- CAMACHO GUARDADO, L. A. (2009): *Adquisición y uso de la expresión de la probabilidad en estudiantes de español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad de

Sevilla. Disponible en:
<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1678/adquisicion-y-uso-de-la-expresion-de-la-probabilidad-en-estudiantes-de-espanol-como-segunda-lengua/> [Consultado el 13 de mayo de 2016].

CANALE, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.

— (1984): A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In Rivera, C. (Ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: Research and application*, 107-122. Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, M., Y SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CANTERO SERENA, F. J. (1994): “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas”. En SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: SGEL.

CARR, W., (ed), (1984): *Problems of Mixed Ability Teaching: An Action Research Project*. HMSO, London.

— (1986): “Theories of Theory and Practice”, *Journal of Philosophy of Education*, 20, 2, 177-186.

— (1987): “Critical Theory and Educational Studies”, *Journal of Philosophy of Education*, 21, 2, 287-295.

— (1989): “Action Research: Ten Years On”, *Journal of Curriculum Studies*, 21, 85-90.

— (1989b): “The Idea of an Educational Science”, *Journal of Philosophy of Education*, 23, 1, 29-37.

— (1996): W. *Una teoría para la educación*, Educaciones Morata, S.L., Madrid

- CARR, W. AND KEMMIS, S., (1983): *Becoming Critical: Knowing through action-research*. Victoria, Deakin University Press.
- (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, Falmer Press, Brighton, (Reprinted 1988, 1989, 1990, 1991, 1994, 1996, 1998. Disponible en: <https://enotez.files.wordpress.com/2011/09/becoming-critical.pdf> [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- (1998). *Hacia una teoría crítica de la educación*. Barcelona, Laertes.
- CARO MUÑOZ, M. (2011): “Las creencias de tres alumnos mauritanos de E/LE ante una situación de cambio pedagógico”, *Biblioteca RedELE*, 12. Trabajo de Fin de Máster. Disponible en http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_04Caro.pdf?_documentId=0901e72b80e0d187 [consultado el 16 de abril de 2016].
- (2011b): “Pedagogías paralelas en África: sobre la universalidad del enfoque comunicativo”, *XX Encuentro práctico de profesores ELE en Barcelona*, Difusión e International House, Barcelona, pp. 32-37.
- CASANOVA, M. A. Y RODRÍGUEZ, H. J. COORD.(2009): *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. La Muralla.
- CASAS A. J., J.R. REPULLO Y J. DONADO. (2003): La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I) *Atención Primaria*; 31(8):527-38.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- CASWELL, H. L., Y CAMPBELL, D. S. (1935): *Curriculum development*. New York: American Book.
- CHADOULI, I. (2014): “El español en Mauritania”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 402-416. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo17.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016]

CHAUDRON, C. (2000): “Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas”, en E. C. MUÑOZ (ed.). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, pp. 127-162.

CLOUGH, P. Y NUTBROWN, C. (2002): *A Student's Guide to Methodology*. London: Sage.

COHEN, L. Y MANION, L. (2000): *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

COLL, C. Y MARTÍN, E. (1996): “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”. *En Signos*, 18 , pp. 64-77.

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, (versión en pdf). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf >. [Consultado el 10 de mayo de 2016].

COREY, S. M., (1953): *Action Research to Improve School Practices*. New York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University.

CORRIGAN, M. (2007): *Seminar to Calibrate Examples of Spoken Performance*. Strasbourg: Council of Europe.

CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.

CUADRADO MORENO, J. Y REYES FERNÁNDEZ, M. (2010): “Programa de formación en reconocimiento de niveles comunes de referencia para profesores de centros bilingües”. *ELIA*, Vol 10. Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla. 199-232.

CUMMINS, J. (1991): “Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts”, *AILA Review* 8, pp. 75-89. Disponible en: <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA08.pdf>. [Consultado el 10 de mayo de 2016].

- DELVAL, J. (1994): *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DEPOVER, C. Y NOËL, B. (2005): *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris: L'Harmattan.
- DÉSALMAND, P. (2008): *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, des origines à la Conférence de Brazzaville*. Tomo I, Les éditions du CERAP, Abiyán.
- DESCOMBE, M., (1998): *The good research Guide*. Open University Press. Philadelphia.
- DEWEY, J. (1902): *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- DIEZ, R. M., Y SUÁREZ, A. (2014): “La enseñanza del español en Etiopía”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 212-232. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo9.htm> [Consultado el 14 de mayo de 2016]
- DJANDUÉ, B. D. (2012): *Enseñanza-aprendizaje del ELE en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada. Disponible en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21769/1/20956526.pdf> [Consultado el 20 de abril de 2016].
- D'HAINAUT, L. (1977): *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Brussels, Labor; Paris, Nathan, 2nd edition (1980).
- DIARRA, NDIAYE, SALL Y SECK, (2009): *Senegal team: A Strategic Paper*. Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation (FASTEF, ex-ENS) Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Disponible en: http://archive.unu.edu/africa/files/UNU_RevitalizingHigherEducation.pdf [Consultado el 20 de abril de 2016].
- DÍAZ CAVIEDES, R. (2012): “Cultura apuesta por el español para “crear” marca España”, *El Confidencial* (4 de febrero de 2012). Disponible en: <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2012/02/04/cultura->

[apuesta-por-el-espanol-para-crear-marca-espana-92014/](#). [Consultado el 20 de abril de 2016].

DOYLE, W. (1983): "Academic work". *Review of Educational Research*, 53, 159-199.

— (1986): "Classroom organization and management", en WITTROCK, M. C. (Ed.): *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: Macmillan.

— (1988): "Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction". *Educational Psychologist*, 23, pp.167-180.

— (1990): "Themes in teacher education research", en HOUSTON, W. R. (Ed.): *Handbook of research in teacher education*. New York: Macmillan.

— (1992): "Curriculum and pedagogy", en JACKSON, P. W. (Ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.

— (1996): "Curriculum and Pedagogy." en JACKSON, P. W. (Ed.): *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan.

DUART MONTOLIU, J., GIL GARRUSTA, M., PUJOL JOVER, M. Y CASTAÑO MUÑOZ, J. (2008): *La universidad en la sociedad red*. Barcelona: UOC / Ariel. 1.a ed.

DURÁNTEZ PRADOS, F. Á. (2004): "El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuestas", *ARI (Análisis del Real Instituto Elcano)*, 146. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari+146-2004. [Consultado el 20 de abril de 2016].

EISNER, E. (1979): *The Educational imagination*. London: MacMillan

EISNER, E. W. Y VALLANCE, E. (eds.) (1974): *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley. CA: McCutchen Publishing Corp 434,436-7.

ELGAMAL, H. A. S., (2014): *Análisis de los errores morfosintácticos en la interlengua de los estudiantes egipcios de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. Disponible en: <https://rio.upo.es/xmlui/> [Consultado el 12 de abril de 2016]

- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- ELLIS, GREG (1996): "How culturally appropriate is the communicative approach?". *ELT Journal*. Vol. 50, N°3, pp. 213-218.
- ENCINAS, C. J. (2014): "La enseñanza del español en Tanzania", en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.XX. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo26.htm> [Consultado el 12 de abril de 2016]
- ESCANDELL VIDAL, V. (2004): "Competencia comunicativa, arquitectura cognitiva y disciplinas lingüísticas". Artículo on-line [31/07/09]. Disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Competencia,%20arquitectura%20y%20disciplinas.pdf> [Consultado el 12 de abril de 2016]
- ESPINOZA, E. (2003): *La cooperación internacional en las relaciones internacionales de Cuba*. Universidad de Brasilia. Brasilia.
- ESTAIRE, S. (1999): *Tareas para hacer cosas en español. Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Madrid: Fundación Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1994): "Evaluación de programas curriculares y procesos de enseñanza-aprendizaje" en VILLAR ANGULO, L. M. (Coord.): *Manual de entrenamiento : evaluación de procesos y actividades educativas*.
- ESTÉVEZ, D. Y NSHIMIRIMANA, Y. (2014): "El español en Burundi", en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 146-150. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo5.htm> [Consultado el 12 de abril de 2016]
- EYEANG, E. (1997): "Enseñar y aprender español en un grupo grande de enseñanza secundaria en Gabón", *Aula. Revista de enseñanza e investigación educativa*, 9, pp. 253-267. Disponible en http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/0214-3402/article/viewFile/3496/3515 [consultado el 10 de mayo de 2016].

- (1997): *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, tesis doctoral, Universidad Sthendhal-Grenoble III.
- (2007): “Aportaciones a la reflexión sobre la expresión oral del docente de español gabonés como animador de la interacción en clase”, en BALMASEDA MAESTU, E. (coord.): *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006*, E. Vol. 1, 2007, ISBN 978-84-96487-19-2, págs. 509-524.
- (2010): “La evaluación y/o la autoevaluación: un procedimiento clave para la formación de alumnos profesores de español lengua extranjera en Gabón en el dominio de la investigación pedagógica” en *Aula: Revista de Pedagogía*, N° 16, pp. 215-230. Universidad de Salamanca. Salamanca.
- (2011): “El sistema educativo de Gabón, de la independencia a nuestros días (1960-2010)”, en *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, N° 30, págs. 63-77.
- (2013): “Marcas transcódicas en la enseñanza/ aprendizaje del español lengua extranjera en un contexto plurilingüe: el caso de Gabón”, en *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Coord. por BORRELL S., BLECUA FALGUERAS, B. (ed. lit.), CROUS, B. (ed. lit.), F. Sierra (ed. lit.), págs. 400-409.
- (2014a): “El estudio del español en los planes reglados de enseñanzas medias y superiores en el continente africano. Estudio de caso: Gabón”, en *Index Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, Vol. 4, N° 2, pp. 61-77. (Ejemplar dedicado a: África con eñe. Número monográfico de la Cátedra Unesco de Investigación en Comunicación y África).
- (2014b): “Lenguas y literaturas para el desarrollo de los sistemas educativos africanos”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Y EYEANG, E. (coord): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, pp. 17-40.

- EYEANG, E. Y IBINGA, M. (2013): “Reflexiones didácticas sobre el uso de la prensa en clase de español lengua extranjera (ELE) en Gabón”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (coord.): *Prensa pedagógica y patrimonio histórico educativo: contribuciones desde la Europa mediterránea e Iberoamérica*, pp. 177-186.
- ERRAZKIN PRIETO, A. Y PRIETO MONTEAGUDO, S. (2006): “El español en Mauritania”, en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 53-56. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_04.pdf [consultado el 13 de mayo de 2016].
- FAAL, D. (1997): *A History of The Gambia AD 1000 – 1965*, Banjul: Print Promotion (G) Ltd.
- FASOLD, R. (1984): *La sociolingüística de la sociedad*. Madrid: Visor, 1996.
- FAYE, F. L. (2015): “National conference for Education Policy underway”. Disponible en: <http://observer.gm/national-conference-for-education-policy-underway/> [consultado el 16 de junio de 2016].
- FAYE, N. Y NGON, J. M. (2014): “Presencia del español en Senegal”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 506-517. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo24.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- FERGUSON, C. (1959): “Diglosia”, en GARVIN, P. Y LASTRA, Y. (1984) (eds): *Antología de etnolingüística y sociolingüística*. México: UNAM, 247-265.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, P. (2007a): “Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes”. *Frecuencia L*, 24, 45-49.
- (2007b): “Propuesta didáctica: Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”. *redELE* 11, octubre 2007. Disponible en: <http://www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016]
- (2008a): “Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”, en *Biblioteca Virtual redELE*. Disponible en:

http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/Patricia%20Fernandez/Memoria_PFM [Consultado el 10 de mayo de 2016]

- (2008b): “Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno”. En *Actas VIII Congreso de Lingüística General*, 25-28 junio 2008. Madrid: Universidad Autónoma, pp. 655-674. Disponible en: www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016]
- (2009a): “La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2”, en *Revista MarcoELE*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/fernandez_psicolinguistica.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016]
- (2009b): “La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas”, *Porta Linguarum*, 11, 85-98.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.

FERNÁNDEZ VÍTORES, (2015): *El español: una lengua viva. Informe 2015*. Instituto Cervantes. Madrid. Disponible en: http://www.icex.es/icex/wcm/idc/groups/public/documents/documento_anexo/mde2/njm1/~edisp/dax2016635284.pdf [Consultado el 10 de mayo de 2016]

FERRANCE, E. (2000): *Themes in Education: Action Research*, The Education Alliance: Brown University, Providence, Rhode Island.

FISHMAN, J. A. Y OFELIA, G. (EDS.), (2011): *Handbook of language and ethnic identity: The success-failure continuum in language and ethnic identity* (Vol. 2). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

FISHMAN, J. (1972): *Sociología del lenguaje*. Madrid. Cátedra, 1979.

FISHMAN, J. A., Y OFELIA, G. (EDS.), (2011): *Handbook of language and ethnic identity: The success-failure continuum in language and ethnic identity* (Vol. 2). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

- FLORIO, S.; SHULTZ, J. (1979): "Social competence at home and at school", *Theory Into Practice*, 18, pp. 234-243.
- FORQUIN, J. CL. (1984): "La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne. Une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation", *Revue Française de sociologie*, XXV- N°2, pp. 211-232.
- GAGNÉ, R. W. (1967): "Curriculum research and the promotion of learning", en R. W., TYLER, GAGNE, R. M., Y SCRIVEN, M. (Eds.): *Perspectives of curricular evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- GALINDO, M. (2010): *La alternancia lingüística L1/L2 en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, N., Y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1989): *Español 2000*. Nivel elemental. Madrid: SGEL.
- GARCÍA PAREJO, I. (2003): "Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Colección investigación didáctica. Madrid: Edelsa.
- (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Arco Libros.
- (2008): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. 2ª Edición. Arco Libros.
- GARDNER, H. (1988): "Toward more effective arts education". *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), pp. 157-167.
- GARRISON, D. R. Y ANDERSON, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- GATAWA, B. S. M. (1990): *The Politics of the School Curriculum: An Introduction*. Harare: Jongwe Press. Theory and Practice. Worthington, OH: C. A. Jones.
- GATTEGNO, C., (1963): *For the teaching of mathematics*, 3 Vol. Reading, England: Educational Explores. (Available New York: Educational Solutions.)

- GIDE (2008): “Propuesta de un modelo de contenidos para el estudio del español enfocado al alumnado universitario japonés de segunda lengua extranjera”, *Lingüística Hispánica*, 31, Japón: Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai, 163-164.
- (2012): “Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español” –Informe– Disponible en: <http://gidetokio.curhost.com/> [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- (2016): *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: GIDE. Disponible en: <http://www.slideshare.net/conchamorenogarcia/modelo-de-contenidos> [Consultado el 14 de mayo de 2016].
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1989: “Personalidad docente, currículum y renovación pedagógica”, en *Investigación en la Escuela*, N° 7, 1989, pp. 3-22. Disponible en: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/7/R7_1.pdf [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- (1991): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid
- GIROUX, HENRY. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Piados: Barcelona. Pp. 171-178.
- GIL PEDROMINGO, L. y OTERO ROTH, J. (2009): “Perspectivas de la lengua española en África subsahariana”, en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2009*. Madrid: Instituto Cervantes, AEBOE, pp. 53-98. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/gil_otero/p01.htm [consultado el 7 de mayo de 2016].
- GIL, L. Y RAHARIVOLA, J. (2014): “El español en Madagascar”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 364-381. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo15.htm> [Consultado el 1 de abril de 2016]
- GINÉ, N. Y PARCERISA, A. (2000): *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó.

- GÓMEZ AMICH, M., Y PÉREZ ABAD, A., (2014): “Situación del español en un país africano plurilingüe: el caso de Sudáfrica”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 518-546. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo25.htm> [Consultado el 1 de abril de 2016]
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. Y ZANÓN, J. (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase del español”, en ZANÓN, J. (coord.): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- GONZÁLEZ ECHEGARAY, C. (1998): “Antecedentes y perspectivas del español en África subsahariana”, en CASADO-FRESNILLO, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 131-145.
- GONZÁLEZ LÓPEZ, D. (2008): “Impacto de África en Cuba: cincuenta años” en *Temas* (La Habana) No. 56, octubre-diciembre.
- GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J., (2000): “El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes”, en *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, N°. 15, 2000-2001 (Ejemplar dedicado a: Educación y calidad de vida), pp. 227-246. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf [Consultado el 20 de abril de 2016]
- GONZÁLEZ, A. Y VALENCIA, U., (2014): “El español en Monzambique”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 417-429. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo18.htm> [Consultado el 1 de abril de 2016]
- GOODLAD, J. Y SU, Z. (1992): “Organization of the curriculum”, en JACKSON, P. (ed.): *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan.
- GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF THE GAMBIA, (1952): *Annual Reports on the Education Department for the Years 1947, 1948 and 1949*. Bathurst.

- (1976): *Education Policy 1976- 1986: Sessional Paper No. 5 of 1976*, Banjul: Department of State for Basic and Secondary Education.
- (1987): *Report on the First National Conference on Education in The Gambia*. Ministry of Education, Youth, Sports and Culture. Banjul: The Gambia.
- (1988): *Education Policy 1988- 2003: Sessional Paper No.4 of 1988*, Banjul: Ministry of Education, Youth, Sports and Culture.
- (1988b): *Education Master Plan 1988 - 2003*, Banjul: Department of State for Education.
- (1996): *The Gambia incorporated. Vision 2020*. Banjul. Disponible en: <http://www.statehouse.gm/vision2020/foreward.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (1997): *The Constitution of the Republic of The Gambia*. Banjul.
- (2003): *Strategy for Poverty Alleviation II*, Vol. 1: *Poverty in The Gambia*, Banjul: SPACO, Department of State for Finance and Economic Affairs.
- (2004): *Education Policy 2004 – 2015*, Banjul: Department of State for Basic and Secondary Education. Disponible en: <http://www.gafspfund.org/sites/gafspfund.org/files/Documents/Attachment%209%20Gambia%20Education%20Policy.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2005): *Reaching Out to the People: Review of Progress towards Achieving the Millennium Development Goals at the Local Level in The Gambia*, Banjul: Policy Analysis Unit, Office of the President
- (2006): *Education Sector Strategic Plan 2006 - 2015*, Banjul: Ministry of Basic and Secondary Education.
- (2008a): «Basic Education Strategy Paper 2007-2011», ponencia inédita, *The Gambia Round Table Conference*, Londres.
- (2008b): *Education Sector Medium Term Plan 2008-2011*, Department of State for Basic and Secondary Education, Banjul. Disponible en:

http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_ESP_2008_11.pdf [consultado el 10 de mayo de 2016].

— (2010): *Curriculum Framework For Basic Education (Grades 1-9)*, Ministry of Basic and Secondary Education. Banjul: Curriculum Research Evaluation and Development Directorate.

— (2013): *Census 2013. The Gambia 2013 Population and Housing Census Preliminary Results* Banjul. Disponible en: <http://www.gbos.gov.gm/uploads/census/The%20Gambia%20Population%20and%20Housing%20Census%202013%20Provisional%20Report.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF THE GAMBIA Y UNESCO (2014): *Education for All 2015 National Review Report: Gambia*. Banjul. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002314/231425e.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

GOBIERNO DE LA REPÚBLICA DE GUINEA ECUATORIAL, EL GOBIERNO DEL REINO DE ESPAÑA Y LA COMISIÓN DE LA UNIÓN AFRICANA (2011): “Declaración política en favor del español como lengua oficial y de trabajo de la Unión africana” en *17th Ordinary AU Summit*. Disponible en: <http://summits.au.int/en/sites/default/files/declaration%20sp.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

GRAHAM, R., MCGLYNN, C. Y ISLEI, A., (2015): “Language in education in sub-Saharan Africa: Language in Africa Special Interest Group” (BAAL). *Language Teaching*, 48, pp 426-430

GRAHAM, R., (2006): *Blended learning systems. definition. current trends, and future directions. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-18). San Francisco: Pfeiffer.

GRAY, J.M. (1940): *A History of The Gambia*, London: Frank Cass & Co. Ltd., by arrangement with Cambridge University Press.

GRUNDY, S. (1987): *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press.

— (1991): *Producto o praxis del curriculum*: Ediciones Morata. Madrid, España.

- GUBA, E.G. Y LINCOLN, Y.S. (1994): "Competing Paradigms in Qualitative Research", en DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- GUBA, E. G., & LINCOLN, Y. S. (1998). "Competing paradigms in qualitative research", en DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (eds): *The landscape of qualitative research: Theories and issues*, pp.195-220. Thousand Oaks, CA: Sage.
- (1994): "Competing paradigms in qualitative research", en DENZIN, N.K. Y LINCOLN, Y.S. (eds): *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- GUERRERO, F. (2008): "Las relaciones España-África subsahariana: ¿a remolque o en la vanguardia de la UE", en BARBÉ, E. (coord.): *España en Europa 2004-2008, Monografías del Observatorio de Política Exterior Europea*, 4. Barcelona: Institut Universitari d'Estudis Europeus. Disponible en: <http://iuee.eu/pdf-publicacio/127/eLBvlf60dJkqDaKD8oe8.PDF>. [Consultado el 30 de abril de 2016]
- GUTIÉRREZ, Y.C. (2006): "El bilingüismo en los contextos lingüístico y cognitivo". *Revista ReLingüística Aplicada*, N°4. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: [http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo\(Yvonne\).htm](http://relinguistica.azc.uam.mx/no004/bilinguismo(Yvonne).htm). [Consultado el 10 de febrero de 2016]
- HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e Interés*. Ed. Taurus. Madrid.
- (1984): "Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos.". Ed. Cátedra. Madrid. 113-58
- (1987): *La Teoría Crítica de Jürgen Habermas*. Ed. Tecnos. Madrid.
- (1987): *Theory of communicative action*, Vol.2: System and Lifeworld: The critique of functionalist reason, trans. Thomas McCarthy, Beacon, Boston.
- (1988): *La Lógica de las Ciencias Sociales*. Ed. Tecnos. Madrid
- HOLLIDAY, A. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge: Cambridge University Press.

- HARTLEY, D. (1997): *Re-schooling society*. London: RoutledgeFalme
- HASS, G. (1987): *Curriculum planning: A new approach* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- HEINZE, A. Y PROCTER, C. (2004): “Reflections on the Use of Blended Learning”, en *Education in a Changing Environment Conference Proceedings*. University of Salford, Salford, Education Development Unit.
- HENNINK, M., HUTTER, I. Y BAILEY, A. (2011): *Qualitative research methods*. London: Sage.
- HIDALGO FROILÁN, T. (2014): “Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje”, en V Congreso Internacional de la FIAPE: *¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca.
- HOLMES, G. R. (1998): *Towards an Understanding of Gambian Teachers' Lives and Careers*. Tesis doctoral. Universidad de Nottingham. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/files/81/98918.pdf> [Consultada el 13 de mayo de 2016].
- HUGHES, A. Y PERFECT, D. (2008): *Historical dictionary of The Gambia*. Scarecrow Press. Maryland, Estados Unidos
- HYMES, D. H. (1972): “On communicative competence”, en PRIDE, J. B., Y HOLMES, J. (Eds): *Sociolinguistics*, 269-293. Baltimore, USA: Penguin Education, Penguin Books Ltd.
- INSTITUTO CERVANTES (2006): “El español en cifras”, en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 25-32. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/LENGUA/ANUARIO/ANUARIO_06-07/pdf/cifras.pdf. [Consultado el 20 de marzo de 2016].
- (2012): “El español: una lengua viva. Informe 2012”, en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*. Madrid: Instituto Cervantes, AEOE, pp. 17-52. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm
[Consultado el 20 de marzo de 2016].

- (2014): “El español: una lengua viva. Informe 2014”, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-espa%C3%B1ol-lengua-viva-2014.pdf>
[Consultado el 20 de marzo de 2016].

JACKSON, P. W. (1968): *Life in Classrooms*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

JAHAN, S., (2015): Human Development Report 2015: Work for Human Development. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/HD R%202015/HumanDevelopmentReport_EN.pdf

JALÓN, M. D.Z (2009): “Cómo enfoco la enseñanza del español en un entorno multilingüe y multicultural con discentes namibios”, en BARRIENTOS CLAVERO, A. (coord.): *Actas del XIX Congreso de ASELE*, Vol. II, Universidad de Extremadura, Cáceres, pp. 539-552. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0539.pdf [consultado el 12 de mayo de 2016].

JALÓN, M. D. Y LASSO REY, J. (2006): “El español en Namibia”, en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 86-88. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_12.pdf [consultado el 12 de mayo de 2016].

JAMMEH, B. L. J. (1993): *Assessing the Demand for, and Supply of Teachers in The Gambian Secondary (Middle) Cycle within the Context of the New Education Policy (1988 – 2004)*. Masters Dissertation, University of London Institute of Education.

- (2012): *Curriculum Policy Making: A Study of Teachers’ and Policy-makers’ Perspectives on The Gambian Basic Education Programme*, Tesis doctoral, Universidad de Sheffield. Disponible en: http://etheses.whiterose.ac.uk/2880/1/Final_Thesis_of_Burama.pdf.
[Consultado el 2 de mayo de 2016]

- JUAN, S. F. (2014): “El español en la República de Mauricio”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 382-401. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo16.htm> [Consultado el 2 de abril de 2016]
- JUFFERMANS, K. y MCGLYNN, K. (2009): “A sociolinguistic profile of The Gambia”, en *Sociolinguistics Studies* 3 (2), pp. 307-328. Disponible en: https://www.academia.edu/1453316/A_sociolinguistic_profile_of_The_Gambia. [Consultado el 2 de abril de 2016]
- JUFFERMANS, K. y VAN CAMP, K. (2013): “Engaging with Voices: Ethnographic Encounters with the Gambian Language-in-Education Policy”, *Anthropology & Education Quarterly* 44 (2), pp. 142–160. Disponible en: https://www.academia.edu/3994504/Engaging_with_voices_Ethnographic_encounters_with_the_Gambian_language-in-education_policy. [Consultado el 2 de abril de 2016]
- KANJEE, A, SAYED Y AND RODRIGUEZ, D. (2010): *Curriculum planning and reform in sub-Saharan Africa*. *Southern African Review of Education*, 16(1): 83-96.
- KEEGAN, D. (1996). *Foundations of distance education*. London: Routledge.
- KELLY, A. V. (1986): *Knowledge And Curriculum Planning*. London: Harper & Row Ltd.
- (1999) *The Curriculum Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- (2004) *The Curriculum: Theory and Practice* (Fifth Edition) London: Sage Publications
- KEM-MEKAH KADZUE, O. (2012): *Estereotipos y globalización: simetrías y asimetrías en la interacción cultural entre universitarios cameruneses y catalanes*. Trabajo de fin de Máster. Universidad de Lérida. Disponible en: http://www.recercat.cat/bitstream/handle/10459.1/46442/okemmekah_k.pdf?sequence=1 [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- (2013): “La enseñanza/aprendizaje del español en Camerún: el discurso ideológico y la problemática de los manuales didácticos”. *Actas de XXIV Congreso Internacional de la ASELE, La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. pp.363-374

- (2014): “Enseñanza del español en Camerún. La enseñanza comunicativa y el diseño de un marco de referencia como claves para una formación de calidad”, en HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Y EYEANG, E. (coord.): *Lengua, literatura y ciencias de la educación en los sistemas educativos del África subsahariana*, pp. 137-150.
- (2015): “El estudio de las creencias y la figura del profesor en el proceso de enseñanza/aprendizaje en el África subsahariana. Caso de Camerún”. *Revista Electrónica del Lenguaje*, N°2, pp 2-18. Disponible en: <http://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-09.pdf> [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- KEMMIS, S. (1988): “Action Research in Retrospect and Prospect”, en KEMMIS, S. Y MCTAGGART, R. (Eds.): *The Action Research Reader*, pp. 27-39. 3ª ed., Deakin University Press, Geelong, Victoria.
- (1998): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KELTING-GIBSON, L. K. (2013): “Analysis of 100 Years of Curriculum Design”, en *International Journal of Instruction*, Vol.6, N°1. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539835.pdf> [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- KLUGMAN, J. (dir.) (2011): *Informe sobre Desarrollo Humano 2011. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_complete.pdf. [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- KONÉ, S. (2005): *La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea*, Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/flil/ucm-t28585.pdf>. [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- KOUI, T. (2014): “La enseñanza del español en Costa de Marfil”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp.191-211. Disponible en:

<http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo8.htm> [Consultado el 10 de abril de 2016].

KRAMSCH, C. Y SULLIVAN, P. (1996): "Appropriate pedagogy", *ELT Journal*, 50 (3): 199-212.

KRASHEN, S. (1985): *The Input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman.

KRASHEN, S., Y TERREL, T., (1983): *The Natural Approach*. Language Acquisition in the classroom. Alemany Press.

KRAUT, R. (2013): *Policy Guidelines for mobile learning*, Francia: UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219641e.pdf>

LAKOFF, G. (1977): "Linguistic gestalts". *Chicago Linguistics Society 13*, pp. 236-87

— (1987): *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago: University of Chicago Press.

— (1990): "The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image- schemas?" *Cognitive Linguistics*, 1, 1, 39-7.

LANCHO, A. (2010): *Enseñanza del español como lengua extranjera en la Universidad de Pretoria: desafíos actuales y perspectivas futuras*. Trabajo de fin de máster. Universidad de Jaén. Jaén. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_13Lancho.pdf?documentId=0901e72b8101ef36 [Consultado el 13 de mayo de 2015].

LANGACKER, R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

LARSEN-FREEMAN, DIANE Y MICHAEL H. LONG. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

LASSO REY, J. Y JALÓN, M. D. (2005): «El español en el panorama lingüístico de Namibia», en VV.AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 207-254. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/lasso/p01.htm
[consultado el 2 de mayo de 2016].

- LASSO REY, J. (2014): “La presencia y enseñanza del español en el marco de la política lingüística de Namibia”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 430-465. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo19.htm> [Consultado el 20 de abril de 2016].
- LATORRE, A. (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Ed.Graó.
- LAVIA, M. L. (2004): *Education Policy and Teacher Professionalism in Trinidad and Tobago in a Period of Transition (1956 – 1966)*. Tesis. Sheffield: University of Sheffield.
- LEARY, J., Y BERGE, Z. (2007): Successful distance education programs in Sub-Saharan Africa. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(2). Disponible en: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/view/5000102750/5000095845> [Consultado el 20 de abril de 2016].
- LEWIN, K. (1946): “Action research and minority problems”, en: G.W. LEWIN (Ed) (1948) *Resolving Social conflict*. Harper & Row, London.
- (1947a): “Frontiers in group dynamics”, en D. CARTWRIGHT (Ed.) (1952): *Field Theory in social Science*. Social Science Paperbacks: London.
- (1947b): “Group decisions and social change”, en NEWCOMB, T. M. Y E.L. HARTLEY, E. L. (eds): (1959). *Reading in Social Psychology*, Henry Holt, New York.
- (1973): “Action research and minority problems”, en LEWIN, K. (201 – 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. LEWIN, G). London: Souvenir Press.
- (1992): “The impact of kurt lewin's life on the place of social issues in his work”, en *Journal of Social Issues*, Vol. 48, N°. 2, pp. 15-29.

- LEWIS, M. P. (ed.) (2009): *Ethnologue: Languages of the World*. 16.^a ed. Dallas: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com>. Consultado el 20 de diciembre de 2012.
- LEWIS, M. P., G. F. SIMONS, Y C. D. FENNIG (eds.) (2016): *Ethnologue: Languages of the World, Nineteenth edition*. Dallas, Texas: SIL International. Disponible en: <http://www.ethnologue.com>.
- LINCOLN, Y.S., Y GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- (1986): “But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation”. *New Directions for Program Evaluation*, No. 30, 73-84. LINCOLN, Y.S., Y GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- LIPSKI, J. M. (2005): “El español en el mundo: frutos del último siglo de contactos lingüísticos”, en ORTIZ LÓPEZ, L. A Y LACORTE, M. (eds.): *Contactos y contextos lingüísticos. El español en los Estados Unidos y en contacto con otras lenguas*. 2.^a ed. Fráncfort: Vervuert/Iberoamericana, pp. 29-53. Disponible en: <http://www.personal.psu.edu/jml34/mundo.pdf>. [Consultado el 12 de marzo de 2016].
- (2007): “El español de Guinea Ecuatorial en el contexto del español mundial”, en NISTAL ROSIQUE, G Y PIÉ JAHN, G. (eds.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*, SIAL/Casa África, Madrid, pp.79-117
- LITTLE, D. (2006): “The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact”. *Language Learning* 39: 167-190.
- LLOPIS, R. (2011): “La gramática cognitiva: nuevas avenidas para la enseñanza de lenguas extranjera” en *Verba hispánica: Anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, ISSN 0353-9660, N°. 19, 2011, págs. 111-128
- LÓPEZ BENITO, M. y GARCÍA MORAL, C. (2006): “El español en Senegal, Costa de Marfil, Burkina Faso, Cabo Verde y Gambia”, en VV. AA., *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza & Janés, Círculo de Lectores, pp. 57-

62. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_05.pdf. [Consultado el 17 de abril de 2015].
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LORENZO BERGUILLLOS, F. J. (coord.) (2000): *Didáctica del inglés para profesores de Educación Secundaria*. Sevilla: Editorial Mad. S. L.
- LORENZO DELGADO, M. (1994a): “Los fundamentos del Currículum”. En SÁENZ BARRIO, O. (Dtor.): *Didáctica General. Un enfoque curricular*. Alcoy, Alicante: Marfil.
- LOZANOV, G. (1978): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- MACDONALD, B. (1983): “La Evaluación y el Control de la Educación”, en GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (Coord.): *La Enseñanza, su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- MACKENZIE, G. (1964): “Curricular change: participants, power, and processes”, en MATTHEW, B. M. (ed.). *Innovation in education*. New York: Teachers College Press.
- MADRID, D., S. PUEYO Y N. HOCKLY (2005): *Observación e investigación en el aula*, Barcelona: Funiber.
- (2009): *Observación e investigación en el aula*. España: Fundación Universitaria Iberoamericana. Material del curso.
- MAGER, R.F. (1984): *Preparing instructional objectives*. (2nd ed.). Belmont, CA: David S. Lake.
- MALIK, K. (dir.) (2013): *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf. [Consultado el 10 de marzo de 2016].
- (2014): *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. Nueva York: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Disponible en:

<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-es.pdf>. [Consultado el 10 de febrero de 2016].

MANGA, A. M. Y GARCÍA PAREJO, I. (2006): “Prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano”, en NISTAL, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, páginas 323-342.

MANSO, A. J. Y BIBANG, J. B. (2014): “El español en Guinea Ecuatorial”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 310-322. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo12.htm> [Consultado el 22 de abril de 2016]

MARCHESI, A., MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MARSH, C. J. Y STAFFORD, K. (1984): *Curriculum: Australian Practices and Issues*. Sydney. McGraw-Hill.

MARSH C. J. (2004): *Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: Routledge Falmer.

MARTÍN PERIS, E. (1998): “Gramática y enseñanza de segundas lenguas”. *Carabela*, 43, 5-32. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/gramatica/peris01.htm [Consultado el 10 de mayo de 2016].

MARTÍN PERIS, et. al. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL.

MARTIN Y SHAO (2016): “Early Immersive Culture Mixing: The Key to Understanding Cognitive and Identity Differences Among Multiculturals”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 1–21. Sage

MARTÍNEZ BONAFÉ, J., (1988): “La conceptualización del entorno y el desarrollo del currículum: problemas y sugerencias”. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Vol. 40, N° 1, pp. 43-50.

- MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): "Aportaciones de la psicolingüística", en SÁNCHEZ LOBATO, J. Y SANTOS GARGALLO, I. (Coord): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 43-69.
- MAUGIS, M. (2014): "Presencia del español en Burkina Faso" en SERRANO AVILÉS, J. (ED.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 127-145. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo4.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- MCBRIEN, J.L. Y BRANDT, R.S. (1997): *The Language of Learning: A Guide to Education Terms*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McFARLAND, K.P., Y STANSELL, J.C. (1993): "Historical perspectives", en PATTERSON, L. SANTA, C.M., SHORT, C.G. Y SMITH, Y K. (Eds.): *Teachers are researchers: Reflection and action*. Newark, DE: International Reading Association.
- MC GLYNN, C. (2013): *Language in Education Policy and Practice in Post-Colonial Africa: An ethnographic case-study of The Gambia*. Thesis. University of East London. Disponible en: <http://roar.uel.ac.uk/3968/1/CM%20Thesis.pdf> [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- MC LAUGHLIN, F. (1995): "Haalpulaar Identity as a Response to Wolofization", en *African Languages and Cultures*, 8 (2), pp. 142–160. Taylor & Francis Ltd.
- MCMATH, A.M. (1943): *Report on Infant and Girls' Education Together with Additional \notes on Re-organisation of Boys' Education in Bathurst by Director of Education and a Despatch to the Secretary of State for the Colonies: Sessional Paper No. 4/1943*, Bathurst: The Government Printer.
- MCMILLAN, J. H., Y SCHUMACHER, S. (2001): *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). New York: Longman.
- MILLER, G.A. (1956): "The magical number seven, plus or minus two". *Psychol. Rev.* 63, pp. 81–97.

- MILNE, ELINOR (2016): *Corporal punishment of children in Gambia. Global Initiative to End All Corporal Punishment of Children*. Disponible en: <http://www.endcorporalpunishment.org/assets/pdfs/states-reports/Gambia.pdf> [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES Y DE COOPERACIÓN (2009): *Plan África 2009-2012*. Madrid: AECID, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Disponible en: <http://www.casaffrica.es/casaffrica/Inicio/PlanAfrica2009-2012.pdf>. [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH, SPORTS AND CULTURE (1987): *Report on the First National Conference on Education in The Gambia – September 21st – 26th, 1987*, Banjul: The Gambia.
- MONCADA, C. (2014): “Situación del español en Angola”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 93-99. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo2.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- MORALES, P. (2006): “Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno”, *Miscelánea Comillas*, Julio 2006, Vol. 64, N°124, pp. 11-38.
- MORATINOS, M. Á. (2005): “El compromiso ético y político con África”, *Boletín del Real Instituto Elcano*, 76. Disponible en: http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/Imprimir?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/Elcano_es/Zonas_es/0001. [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- MORENO, C. Y OCHIAI, S. (2014): “Elaboración de un modelo de contenidos para la enseñanza de la actas en Japón.” *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, Narciso M. Contreras Izquierdo (Editor). Jaén.
- MORENO CABRERA, J. C. (2005): *Las lenguas y sus escrituras*. Madrid: Síntesis.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1995): “La enseñanza del español como lengua extranjera”, en MARQUÉS DE TAMARÓN (dir.): *El peso de la lengua española en el mundo*, Fundación Duques de Soria, INCIPE, Valladolid, pp. 195-233.
- (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- (2000a): *Qué español enseñar*. Madrid: Arco / Libros.
- (2000b): “Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas”, en PRESTON, D. R. Y YOUNG, R. (eds.): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. y OTERO ROTH, J. (1998): “Demografía de la lengua española”, en VV. AA., *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 1998*. Madrid: Instituto Cervantes, pp. 59-86. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/moreno/p01.htm. [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- (2006): *Demografía de la lengua española*. Fundación Telefónica, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf> [Consultado el 9 de mayo de 2016].
- (2007): *Atlas de la lengua española en el mundo*. 1.^a ed. Barcelona: Ariel; Madrid: Fundación Telefónica. Disponible en: http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/31. [Consultado el 13 de mayo de 2016].
- MORGADES BESARI, T. (2004): “El español en Guinea Ecuatorial”, *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española. «Identidad lingüística y globalización*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/rosario/ponencias/aspectos/morgades_t.htm [consultado el 18 de mayo de 2016].
- (2005): “Breve apunte sobre el español en Guinea Ecuatorial”, en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*. Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 255-262. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/morgades/p01.htm [consultado el 18 de mayo de 2016].
- MURZI, M. (2011): “Tres puntos esenciales para abordar el desarrollo personal y profesional del profesorado”, en *Dialéctica*, Año 7, N°2, pp. 169-177.

- NARANJO, J. (2011): “Cervantes planta una ñ en África”, en *Guin Guin Bali. Una ventana a África* (17 de noviembre de 2011).
- NATHALÍ, M. (2014): “El español en Togo”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 553-574. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo27.htm> [Consultado el 5 de mayo de 2016]
- NDOYE, E. H. A. (2005): “La enseñanza del español en Senegal”, en VV. AA.: *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/amadou/p01.htm [consultado el 18 de abril de 2016].
- (2007): «La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto», *Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española*. Disponible en http://congresosdelalengua.es/cartagena/ponencias/seccion_3/35/amadou_ndoye_el_hadji.htm [consultado el 18 de mayo de 2016].
- NEISSER, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Appleton-Century-Crofts. New York.
- NGOU-MVE, N. (2014): “Situación de la enseñanza del español en Gabón”, EN SERRANO AVILÉS, J. (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 233-263. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo10.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016]
- NISTAL, G. (2007): “La situación actual del español en África”. *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África.
- NORTH, B., FIGUERAS, N., TAKALA, S., VAN AVERMAET, P. Y VERHELST, N. (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Council of Europe.
- NOFFKE, S.E., Y STEVENSON, R.B. (EDS.). (1995): *Educational action research: Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.

- NOGUERAL, A. (1998): “Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura”, en MENDOZA, A. (Coord.): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Barcelona-Horsori, pp. 61-74.
- NUNAN, D. (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1992): *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- NUÑEZ PARIS, F. (2008): “Teoría del currículum y didáctica de las lenguas extranjeras”, en *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, N°4. Madrid. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_531f2c7ea2c17.pdf [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- OBANYA, P. (1995): “Case Studies of Curriculum Innovations in Western Africa”, *International Review of Education* 41(5): 315-336.
- ODA-ÁNGEL, F. (2007): “España en el África Subsahariana: multilateralismo eficaz”. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 19, pp. 87-93. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=52023599008>. [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- OFICINA DE TURISMO DE GAMBIA (2011): *Tourism in Gambia Statistics 2011*. Banjul: Gambia Tourism Authority.
- OLIVA GIL, J. (2002): “Racionalidad y ámbitos del currículum: diseños curriculares”, en MEDINA REVILLA, A., RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. Y SEVILLANO GARCÍA, M. L. (Coord.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas (Tomo I)*. Editorial Universitas, S.A.
- ONOMO, S. (2014): “La enseñanza de la lengua y literatura españolas en Camerún en la educación secundaria y universitaria”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 176-190. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo7.htm> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2010): *World Data on Education*, 7.^a ed. Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Gambia.pdf. [Consultado el 22 de febrero de 2016].
- ORNSTEIN, A. C., & HUNKINS, F. P. (1998). *Curriculum foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- (2009). *Curriculum foundations, principles, and issues* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- ORTEGA MARTÍN, J. L. Y DJANDUÉ, B. D. (2014): “El uso de la lengua meta en el curso inicial de Español Lengua Extranjera (E/LE) en Costa de Marfil”, *Porta Linguarum*, 21, pp. 151-162. Disponible en http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/10%20%20Jose%20Luis%20Ortega.pdf [consultado el 17 de febrero de 2016].
- OSORIO GÓMEZ, L. A. (2010): “Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes”, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2010, Vol. 7, N°1. Disponible en: http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n1_osorio/v7n1_osorio [Consultado el 17 de febrero de 2016].
- (2011): “Ambientes híbridos de aprendizaje”, en *Actualidades Pedagógicas* N°. 58. Ed. Unisalle.
- OTERO ROTH, J. (1995): “Una nueva mirada al índice de importancia de las lenguas”, en MARQUÉS DE TAMARÓN (Coord): *El peso de la lengua española en el mund*, pP.235-282.
- PALLOFF, R. N., Y PRATT, K. (2011): “Lessons from the Cyberspace Classroom”, en *17TH Annual Conference on Distance Teaching and Learning Proceedings*. Lessons from the Cyberspace Classroom http://www.uwex.edu/disted/conference/resource_library/proceedings/01_20.pdf [Consultado el 17 de febrero de 2016].

- PALMER, E., Y HOLT, E. (EDS) (1974): *Sierra Leone Education Review: Draft Final Report for the Conference May 28 – 31, 1974*, Freetown: Government Printing Department.
- PARDO, J. (2008): *Una propuesta curricular para los cursos de español como lengua extranjera a la luz del Marco Común Europeo de Referencia en las Naciones Unidas-Nueva York*. Memoria de Fin de Máster. Universidad de Barcelona. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_13JavierPardo.pdf?documentId=0901e72b80e5376b [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- PERÄKYLÄ, A. (2005): “Analysing talk and text”, en N.DENZIN & Y.LINCOLN (EDS.) *Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Newbury Park: Sage, pp. 869-886. Disponible en: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/29488/analyzing.pdf?sequence=2> [Consultado el 1 de mayo de 2016].
- PERELTSVAIG, A. (2011): Linguistic diversity in Africa and Europe. Accesible en [www. Languagesoftheworld.info/geolinguistics/linguistic-diversity-in-africa-and-europe.html](http://www.Languagesoftheworld.info/geolinguistics/linguistic-diversity-in-africa-and-europe.html)
- (2012): *Languages of the World: An introduction*. Cambridge University Press.
- PHRA, K. K (2003): “Going Native: Language of Instruction for education, development and African emancipation”, en B. BROCK-UTNE, B., DESAI, Z., Y QORRO, M. (eds): *Language of Instruction in Tanzania and South Africa 14-34*. Dar-es-Salam: E&D.
- PIAGET, J. (1970): *Main trends in psychology*, London: George Allen & Unwin, 1973.
- (1975): *Equilibration of cognitive structures*, Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- PINAR, W. (2004): What is Curriculum Theory?. Louisiana State University. Lawrence Erlbaum Associates, publishers Mahwah, New Jersey- London.
- PINAR, W. Y GRUMET, M. R. (1976). *Toward a poor curriculum*. Dubuque, Iowa, Kendall/Hunt Pub. Co.

- PINAR, WILLIAM F., REYNOLDS, WILLIAM M., SLATTERY, PATRICK, Y TAUBMAN, PETER M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- (1999). *Contemporary curriculum discourses: Twenty years of JCT*. New York: Peter Lang
- PLA I MOLINS, M. (1993): *Currículum y educación: campo semántico de la didáctica*. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- PONT, E. (1996): “Los diseños curriculares”, en GAIRÍN, J., FERRÁNDEZ, A. TEJADA J. Y A. NAVÍO, A. (Coords.): *Formación para el Empleo. NEO3 Comunicación*. El Masnou, pp. 141-170.
- POPHAM, W. J. Y BAKER, E. I. (1970): *Systematic instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- POPKEWITZ, TH. S. (ED.) (1987): *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating and American Institution*. The Falmer Press, Londres
- PRAH, K.K. (2002): *Speaking in unison: The harmonization and standardization of Southern African languages*. Cape Town: CASAS.
- (2003): *Silenced voices: Studies on minority languages of Southern Africa*. Cape Town: CASAS.
- PRATT, D. (1982): “A Cibernetic Model for Curriculum Development”. *Instructional Science*, N°11, pp. 1-12.
- PSACHAROPOULOS, G. Y WOODHALL, M. (1985): *Education for Development: An Analysis of Investment Choices*. New York: Oxford University Press, pp.72-104.
- REID W. A. (1978): *Thinking about the Curriculum: The Nature and Treatment of Curriculum Problems*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- (1981): “The deliberative approach to the study of curriculum and its relation to critical pluralism”, en LAWN, M. Y BARTON, V L. (eds.): *Rethinking Curriculum Studies*, Croom Helm, Londres.

- REPÚBLICA DE GAMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN BÁSICA Y SECUNDARIA (2008a): *Basic Education Strategy Paper 2007-2011*. Ponencia inédita. The Gambia Round Table Conference, Londres.
- (2008b): *Education Sector Medium Term Plan 2008-2011*. Banjul: Department of State for Basic and Secondary Education. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_ESP_2008_11.pdf. [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2004): *Education Policy 2004-2015*. Banjul: Department of State for Basic and Secondary Education. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_Ed_Pol_2004-2015.pdf. [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2006): *Education Sector Strategic Plan 2006-2015*. Banjul: Department of State for Basic and Secondary Education. Disponible en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Gambia/Gambia_%20ESSP_%202006-2015.pdf. [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- RICHARDS J. C.; Y RODGERS, T. S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: CUP.
- RIZVI, F. (2007): “Postcolonialism and Globalization in Education”. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, V. 7 N° 3, pp. 256-263. Sage Publications
- ROBERTS-HOLMES, G. (1999): *Towards an understanding of Gambian teachers' lives and careers*. PhD thesis, University of Nottingham. Disponible en: <http://eprints.nottingham.ac.uk/10925/1/299562.pdf> [Consultada el 10 de mayo de 2016]
- RODILLA, S. (2014): “El español en Cabo Verde: situación actual y perspectivas futuras”, EN SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 151-175. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo6.htm> [Consultado el 12 de mayo de 2016]
- RODRIGO LÓPEZ, M. (2003): “El Blended e-learning es un modelo de aprendizaje de muy reciente aplicación”, en *Educaweb*, N° 69. *Monográfico sobre Formación Virtual*.

- RODRIGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica General. I. Objetivos y evaluación*. Cincel, Madrid.
- RODRÍGUEZ PONGA, R. (1998): “El español es una realidad en África”, en CASADO-FRESNILLO, C. (ed.): *La lengua y la literatura españolas en África*, Sociedad Quinto Centenario de Melilla, Melilla, pp. 13-16.
- ROWE, A. M. Y MAREE, C. (2005): “El lugar del español en un país multilingüe: Sudáfrica”, en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2005*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés, Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 183-206. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_05/rowe/p01.htm [consultado el 4 de mayo de 2016].
- (2006): “El español en Sudáfrica”, en VV. AA.: *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*, Instituto Cervantes, Madrid; Plaza & Janés Círculo de Lectores, Barcelona, pp. 89-92. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_13.pdf [consultado el 18 de mayo de 2016].
- RUBIN, N. ED (1981): *Annual Departmental Reports Relating To The Gambia 1881 – 1966*. Microform Ltd, Wakefield.
- RUGG, H. O. (Ed.). (1927): *The foundations of curriculum-making* (Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II). Bloomington, IL: Public School Publishing
- SABIRÓN SIERRA, F. (1990): *Evaluación de centros docentes: Modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza : Central de Ediciones, D.L.
- SAID-MOHAND, A. (2013): “El español como lengua de herencia en los EE.UU.: retos para su didáctica”, en *Revista MarcoELE*, N°16. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/16/said-mohand-lengua_de_herencia.pdf [Consultado el 11 de mayo de 2016].
- SÁNCHEZ, A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como lengua extranjera / segunda lengua*. Madrid: SGEL.

- SAPORTA, M. Y BLANCO, L. (2014): “El español en Uganda”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 575-594. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo28.htm> [Consultado el 3 de mayo de 2016]
- SARR, E.K. (1978): “A Brief History of Education in the Gambia in relation to the teaching of Science in Primary Schools”, en SARR, E.K: *The Development of Primary Science Curriculum in The Gambia*, Dissertation, University of Bristol.
- SARR, A. Y YUNUS HYDARA, S. (2005): *A situational analysis of education in the Gambia*. Estocolmo: Save the Children Sweden. Disponible en: <http://www.cpagambia.gm/Web/GambiaEducationSituationAnalysis.pdf>. [Consultado el 3 de mayo de 2016]
- SERRANO AVILÉS, J. (2014a): “La enseñanza del español en el África Subsahariana: documentación y problemas”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 15-92. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo1.htm> [Consultado el 3 de mayo de 2016].
- (2014b): “Enseñanza del español en Kenia”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 323-363. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo14.htm> [Consultado el 20 de abril de 2016]
- (2014c): “Nota sobre el español en la República Democrática del Congo”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 493-498. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo22.htm> [Consultado el 20 de abril de 2016]
- (2014d): “Nota sobre el español en Ruanda”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 498-505. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo23.htm> [Consultado el 20 de abril de 2016]

- SCHUBERT, W.H. (1987). *Curriculum: Perspective, paradigm, and possibility*. Second Edition. Columbus, OH: Prentice Hall.
- SCHWAB, J. (1969): "The Practical: A language for Curriculum". *The School Review*, 78 (1) pp 1-23.
- (1983): "The practical 4: Something for curriculum professors to do". *Curriculum Inquiry*, 13, 239 –266.
- SILVA QUIROZ, J. (2011): *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje (EVA)*. Editorial UOC. Barcelona.
- SILVERMAN, D. (2006): *Interpreting Qualitative Data*, London: Sage.
- SKELTON, A. (1997): "Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights". *Curriculum Studies*, Vol. 5, N°2, pp. 177-93
- SKILBECK, M. (1984): *School-based curriculum development* London: Harper and Row
- (1985): "Social an Cultural Factors affecting curriculum" en *Int. Enc. Of Ed.* Vol. 8, pp. 4609-4612.
- (1985b): *A common curriculum for the common school*. London, Universtiy of London, Institute of Education.
- (1988): "Revitalising the Core Curriculum". *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 3, pp. 197-210.
- SKINNER, B. F. (1957): *Conducta verbal*. México, D. F.: Trillas, 1981.
- SLEIGHT, G. F (1965): *UNESCO Educational Planning Mission: A Survey of Education in The Gambia with Recommendations also The Development Programme in Education for The Gambia 1965 – 1975: Sessional Paper No. 8 of 1966*, Banjul, Government Printers.
- SOSSOUVI, L. F. (2004): *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- (2006): "La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín", en Nistal, G. (2007): *La situación actual del español en África. Actas del II*

- Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, páginas 456- 478.
- (2009): “La adquisición del español como lengua extranjera por aprendices francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas”. *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 21, pp. 319-344.
- (2014): “La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas”, en SERRANO AVILÉS, J. (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 100-126. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/eeas/capitulo3.htm> [Consultado el 1 de mayo de 2016]
- STEFELJA, I. (2012): “The high costs and consequences of Rwanda's shift in Language Policy from French to English”, *Backgrounder*, N°30, pp. 1-7. Disponible en <http://www.africaportal.org/dspace/articles/high-costs-and-consequences-rwandas-shift-language-policy-reform-french-english> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata
- SULLIVAN, T. D. (2004): [1983] “A preliminary report of existing information on the Manding languages of West Africa: Summary and suggestions for future research”. *SIL Electronic Survey Report*. Dallas: SIL International
- SCHWANDT T. A. (1990): “Paths to Inquiry in the Social Disciplines Scientific, Constructivist, and Critical Theory Methodologies”, en GUBA, E.: *The paradigm dialog*. Beverly Hills, CA: Sage.
- (1994): “Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry” in DENZIN, N.K., LINCOLN, Y.S. (Eds): *Handbook of Qualitative Research*, Sage, London.
- TABA, H. (1974): *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*, Buenos Aires: Troquel.
- TANNER, D., Y TANNER, L. N. (1975): *Curriculum development: Theory into practice* (2nd ed. 1980). New York: Macmillan.
- (1995): *Curriculum development: Theory and practice* (3rd ed.). New York: Merrill.

- TAYLOR, P. H. Y RICHARDS, C. (1979). *An Introduction to Curriculum Studies*. Windsor: NFER Publishing Co. 449, n. 20, 21, 26, 30; 450, n. 33.
- TAYLOR, S. , RIZVI, F. , LINGARD, B. , Y HENRY, M. (1997): *Education policy and the politics of change*. London: Routledge .
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2005): *Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Mataró: Davinci Continental SL, 211 pp.
- TAKUR, A. S.(1969): *A history of education in the Gambia from 1901 to the present day: a study of the western contribution in the Gambia during the present century*. Tesis. Universidad de Durhan. Disponible en: <http://etheses.dur.ac.uk/9569/> [Consultada el 10 de mayo de 2016].
- THE GAMBIA MINISTRY OF BASIC AND SECONDARY EDUCATION (MoBSE), UNESCO Bureau for Education in Africa, Education for All Fast Tract Initiative (FTI) and The World Bank (2011): *The Gambia Education Country Status Report*, Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- TORRE, S. DE LA (1993): *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2004): *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco / Libros.
- TRIM, J. L. M., NORTH, B. Y D. COSTE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRUJILLO, J. R. (2003): “Fuentes documentales y bibliografía del español en África subsahariana. Lingüística y lenguas en contacto”. *Linguax. Revista de Lenguas Aplicadas*, Vol. 1. Disponible en http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_004.pdf [consultado el 8 de mayo de 2016].
- TYLER, R. W. (1949/1969): *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press. Chicago & London.

- (1957): “The curriculum then and now”, en *Proceedings of the 1956 Invitational Conference on Testing Problems*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- TURNER, R. (2014): *Travel & Tourism Report. Economic Impact 2014 Gambia*. Disponible en: <http://www.geog.biz/wp-content/uploads/2014/01/gambia2014.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- (2015): *Travel & Tourism Report. Economic Impact 2015 Gambia*. <https://www.wttc.org/-/media/files/reports/economic%20impact%20research/countries%202015/gambia2015.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- UNESCO AND THE GOVERNMENT OF THE REPUBLIC OF THE GAMBIA (2008) *Report on the Basic Education in Africa Programme (BEAP) Stakeholders Conference 21st – 25th April 2008, held at Jerma Beach Hotel, The Gambia*, Available from The Gambia National Commission for UNESCO and the Department of State for Basic and Secondary Education, Banjul, The Gambia.
- UNESCO (1990): *African Thoughts on The Prospects of Education for All*. Selection from papers commissioned for the Regional Consultation on Education for all Dakar 1989. University of California Press.
- (2012): *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012: Los jóvenes y las competencias*. Francia. Disponible en : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf> [consultado el 3 de mayo de 2016].
- (2013): *Policy Guidelines for mobile learning*. New York. USA.
- UNIÓN AFRICANA (2001): *Constitutif Act of African Union*. Disponible en http://www.au.int/en/sites/default/files/ConstitutiveAct_EN.pdf Consultado el 4 de mayo de 2016.
- UNIVERSIDAD DE GAMBIA (2011): *Annual Report 2010-2011*. Brikama: The University of the Gambia.
- (2012): *Annual Report 2011-2012*. Brikama

- VANLIER, L. (2001): "Language awareness", en CARTER, R. Y NUNAN, D. (Eds.): *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. pp. 160-165. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALLE ARROYO, F. (1991): *Psicolingüística*. Madrid: Morata.
- VILLAPADIERNA, J. I. (2014): "Hacia un sentido del uso de las tecnologías y el español en África Subsahariana", EN SERRANO AVILÉS, J. (ed.), *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 595-610. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo29.htm> [Consultado el 4 de mayo de 2016]
- VIÑUALES, P. P. (2014): "La enseñanza del español en Níger", en SERRANO AVILÉS, J. (ed.): *La enseñanza del español en el África Subsahariana*. Madrid: Los Libros de la Catarata, pp. 466-480. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/LENGUA/EEAS/capitulo20.htm> [Consultado el 4 de mayo de 2016]
- VV.AA. (2016): *El español en el mundo. Anuario de 2015*. Instituto Cervantes. Madrid.
- VYGOTSKY, L. S. (1926; 1962): *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press (edited and translated by Eugenia Hanfmann and Gertrude Vakar).
- VYNDRINE, V., BERGMAN, T.G. Y BENJAMIN, M. (2000): "Mandé language family of West Africa: Location and genetic classification". *SIL Electronic Survey Report*. Dallas: SIL International
- WALKER, D. F. (1971): "A naturalistic model for curriculum development". *School Review*, noviembre, pp. 51-46.
- (1982): "Curriculum theory is Many Things to Many People". *Theory Into Practice*. Vol. 21 N°1, pp. 62-65
- (1990): *Fundamentals of Curriculum*. San Diego. Harcourt Brace Jovanovich.
- WELLINGTON J., BATHMAKER A., HUNT C., MCCULLOCH G. Y SIKES P. (2005): *Succeeding with your doctorate*. London: Sage.

- WOLCOTT, H. F. (1985): "On Ethnographic Intent". *Educational Administration Quarterly*, Vol.21,Nº3, pp.187-203
- WATSON, J. B. (1913): Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, Vol.20, pp.158-178.
- WHITTY, G. (1989): "The New Right and the National Curriculum: State Control or Market Forces?". *Journal of Educational Policy* Vol. 4, Nº4, pp. 329–34.
- WILLIS, P., Y TRONDMAN, M., (2000): "Manifiesto for "Ethnography"". *Ethnography*, 1(1), 5–16. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/24047726>
- WIGGINS, G., Y MCTIGHE, J., (1998): *Understanding by Design. What Is Backward Design*. Disponible en <http://asbmb.org/uploadedFiles/Backward%20design.pdf>
- YÁBAR, J. M., BARBARÁ, P., L., Y AÑAÑOS, E., (2000): "Desarrollo de un campus virtual de la comunicación en el marco de una educación bimodal", en *Centro Virtual Cervantes*. España. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/campus_virtual/yabar.htm [Consultado el 10 de mayo de 2016].
- YONAZI, E., KELLY, T., HALEWOOD, N. Y BLACKMAN, C. (Eds.) (2012): *eTransform Africa: The transformational use of information and communication technologies in Africa*. Washington DC: World Bank and African Development Bank, with the African Union
- YOUNG, B. (1990): *Art. Culture and Ethnicity*. Reston, VA: National Art Education Association.
- ZABALZA M.A. (1987): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea
- ZANÓN, J. (2007): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual". Revista MarcoELE. Revista de Didáctica ELE, Vol. 5. Disponible en: <http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099650f54607/psicolingustica.pdf> [Consultado el 10 de mayo de 2016].

ÍNDICE TABLAS, FIGURAS, IMÁGENES, ENCUESTAS Y ENTREVISTA

ÍNDICE DE TABLAS	Página
Tabla 1. Número de estudiantes de español en África Subsahariana.	17
Tabla 2. IL 2014 Modificado.	20
Tabla 3: Demolingüística de África Subsahariana.	55
Tabla 4. Diversidad lingüística en Gambia. Fuente: adaptación de Lewis (2009).	59
Tabla 5. Distribución lingüística en Gambia Fuente: Lewis (2009).	61
Tabla 6. Gross Enrolment Ratio-Lower Basic Education by gender-1999-2014.	82
Tabla 7. Los cinco países subsaharianos con más estudiantes de español.	126
Tabla 8. Tasas educativas en la enseñanza gambiana para escuelas concertadas y públicas.	130
Tabla 9. Documentación del Número de estudiantes de español en Gambia (2011 a 2015).	139
Tabla 10. Definiciones de término currículum organizadas cronológicamente.	146
Tabla 11. Información sobre las entrevistas realizadas entre 2011-2015.	241
Tabla 12. Informantes de la presente investigación.	265
Tabla 13. Horas de observación realizadas durante la investigación.	265
Tabla 14. Razones para estudiar español según los aprendientes de la Universidad de Gambia.	269
Tabla 15. Objetivos generales del PCUG de SPA101.	296
Tabla 16. Objetivos específicos del PCUG de SPA101.	296
Tabla 17. Objetivos generales del PCUG de SPA102.	297
Tabla 18. Objetivos específicos del PCUG de SPA102.	297
Tabla 19. Características de las transacciones del PCUG de SPA101.	300
Tabla 20. Características de las interacciones del PCUG de SPA101.	301
Tabla 21. Características de los textos del PCUG de SPA101.	301
Tabla 22. Contenidos competencia gramatical del PCUG de SPA101.	302
Tabla 23. Contenidos competencia léxica y semántica del curso SPA101.	303
Tabla 24. Contenidos competencia fonológica SPA101 UG.	304
Tabla 25. Contenidos competencia pragmática de SPA101 UG.	305
Tabla 26. Contenidos competencia gramatical SPA101 UG.	305
Tabla 27. Características de los textos para SPA101 UG.	306

Tabla 28. Contenidos de los textos y actividades para la expresión e interacción oral SPA101 UG.	307
Tabla 29. Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura.	308
Tabla 30. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas.	311
Tabla 31. Transacciones adecuadas para el nivel SPA102.	315
Tabla 32. Interacciones adecuadas para el nivel SPA102.	315
Tabla 33. Tipos de textos que producirá y comprenderá el aprendiz de SPA102.	316
Tabla 34. Contenidos para desarrollar la competencia gramatical en SPA102.	318
Tabla 35. Contenidos para desarrollar la competencia léxica y semántica SPA102 UG.	320
Tabla 36. Contenidos competencia fonológica de SPA102 UG.	320
Tabla 37. Contenidos pragmática SPA102 UG: competencia discursiva, organizativa y funcional.	321
Tabla 38. Contenidos competencia sociolingüística SPA102 UG: funciones comunicativas.	322
Tabla 39. Características de los textos para la comprensión auditiva SPA102.	323
Tabla 40. Características de los textos y las actividades para la comprensión de lectura.	323
Tabla 41. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción orales SPA102.	323
Tabla 42. Características de los textos y las actividades para la expresión e interacción escritas SPA102.	324
Tabla 43. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA101.	332
Tabla 44. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción orales del nivel SPA101.	334
Tabla 45. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA102.	335
Tabla 46. Adaptación de la escala holística para evaluar la expresión e interacción escrita del nivel SPA101.	336
Tabla 47. Glosario plurilingüe.	338
Tabla 48. Dotación salarial para el lector de la Universidad de Gambia durante 2011-2012.	370
Tabla 49. Comparación de la dotación salarial para el programa de Lectorados	370

MAEC-AECID de los cursos 2011-2012 y 2012-2013.	
Tabla 50. Comparación de la dotación salarial para el programa de Lectorados MAEC-AECID de los cursos 2011-2015.	371
Tabla 51. Comparación presupuestaria 2011-2012 y 2012-2013.	373
Tabla 52. Presupuesto para un contrato local con la Universidad de Gambia.	375
Tabla 53. Presupuesto para un convenio de colaboración con una universidad, una institución privada o una organización internacional.	375
Tabla 54. Distribución geográfica de los centros del Instituto Cervantes en el mundo.	380
Tabla 55. Plazas de Lectorados MAEC-AECID por regiones de la convocatoria 2014-2015.	390
Tabla 56. Estudiantes matriculados en los curso de español entre 2011-2015.	393
Tabla 57. Estudiantes de español a nivel escolar en Gambia 2011-2015.	397
Tabla 58. Número de escuelas en Gambia y lenguas vernáculas presentes en el aula en 2015.	398
Tabla 59. Temporalización para la formación de profesorado de ELE local.	400
ÍNDICE DE GRÁFICOS	
Gráfico 1. Los diez países con mayor número de estudiantes de español en el mundo en 2015.	24
Gráfico 2. Elaboración propia a partir de los datos de la Enciclopedia <i>Ethnologue</i> .	48
Gráfico 3. Países africanos con mayor número de lenguas vivas.	54
Gráfico 4. Crecimiento de la E/A de ELE en África Subsahariana de 1991-2014.	94
Gráfico 5. Doce países con mayor número de estudiantes de español en 2015.	98
Gráfico 6. Plazas de lectorados MAEC-AECID en África Subsahariana 1994-2015.	106
Gráfico 7. Número de candidatos a los exámenes DELE desde 2006 a 2015 en la región subsahariana.	109
Gráfico 8. Porcentaje de estudiantes matriculados por facultades en el curso académico 2011-2012.	135
Gráfico 9. Distribución por facultades de los estudiantes de ELE entre 2011 y 2015.	135
Gráfico 10. Importancia internacional de las lenguas según los estudiantes de UG.	268

Gráfico 11. Distribución por estudios de los asistentes al primer día de clase de SPA101(2011-2012).	288
Gráfico 12. Paisaje lingüístico en las clases de español entre 2011-2015.	289
Gráfico 13. Distribución por género de los aprendientes de ELE en UG entre 2011-2015.	291
Gráfico 14. Distribución de profesores por género y titulación.	291
Gráfico 15. ¿Crees que UTG está preparada para incluir las TIC diariamente en el proceso de E/A?	352
Gráfico 16. ¿Pueden las TIC favorecer el aprendizaje del español en UTG?	353
Gráfico 17. ¿Aumenta tu motivación para aprender una LE si se incluyen las TIC en el proceso de E/A?	354
Gráfico 18. Evolución presupuestaria entre 2010 y 2016.	372
Gráfico 19. Evolución del número de aprendientes de español a nivel escolar.	397
Gráfico 20. Número de turistas que visitan Gambia entre 2011 y 2014.	404

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de las lenguas africanas.	52
Figura 2. Esquema de la genética de las lenguas de Gambia.	60
Figura 3. Esquema del Modelo Linear de diseño curricular de Tyler.	159
Figura 4. Modelo Investigación-Acción de Kurt Lewin (1946).	163
Figura 5. Características del currículo complejo y socio-crítico Diseño: D. F, K.H. y R.J.	166
Figura 6. Modelo esférico-anidado.	167
Figura 7. Cuestiones fundamentales del Modelo Curricular Sostenible de Gambia.	170
Figura 8. Ciclo de creación del Modelo Curricular Sostenible del PCUG.	172
Figuras. 9 y 10. Organización de los niveles MCER.	177
Figura 11. Diseño curricular inverso.	186
Figura 12. Organización del sistema educativo de Gambia.	259
Figura 13. Elementos del modelo de diseño curricular de la UG.	283
Figura 14. Extraída de la presentación de García Santa-Cecilia, 2008 sobre los niveles de referencia para el español.	294
Figura 15. Esquema para implementar con éxito las TIC en la clase de lenguas extranjeras.	356

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Clase de ELE de SPA102 en el campus de Kanifing.	286
Imagen 2. Material didáctico para la enseñanza de inglés como LE en Gambia.	311
Imagen 3. Cabecera del espacio virtual de aprendizaje.	341
Imagen 4. Espacio en la plataforma de aprendizaje para realizar las tareas del curso de SPA101.	343
Imagen 5. Programación SPA101: primer semestre del curso 2011-2012.	364
Imagen 6. Programación SPA101: primer semestre del curso 2012-2013.	365
Imagen 7. Programación para el segundo semestre de SPA101 2012-2013.	366
Imagen 8. Programación para el primer semestre de SPA101 2013-2014.	367
Imagen 9. Información sobre el salario en 12 países subsaharianos.	369

MAPAS

Mapa 1. Demografía lingüística en África.	49
Mapa 2. Lenguas de África.	53
Mapa 3. República de Gambia.	58
Mapa 4. Países documentados en 1991, 2006 y 2014.	101
Mapa 5. Distribución de las sedes del Instituto Cervantes en el mundo (2015).	108

ENCUESTAS

Encuesta 1. ¿Es posible implementar las TIC en las clases de ELE de UG?	244
Encuesta 2. Las TIC en UG.	246
Encuesta 3. Perfil del aprendiente de ELE en UG.	249
Encuesta 3.1. Perfil del aprendiente de ELE en UG.	252

ENTREVISTAS

Entrevista 1. Preguntas para los estudiantes de ELE de UG.	238
Entrevista 2. Preguntas para los profesores de LE.	239

FICHA DE OBSERVACIÓN

Ficha de observación 1. Reacción al trabajo cooperativo	255
---	-----

ANEXOS

- 347 -

Appendix H.

The curriculum prescribed in the Education Regulations, 1935, made under the Education Ordinance, 1935.

SCHEDULE A.

INFANT SCHOOLS OR DEPARTMENTS.

CLASSES (I - III)

During this period pupils should be taught the simple elements of reading, writing and number. They should also receive suitable hand and eye training, some instruction in nature study, and guidance in personal and practical hygiene; also religious knowledge according to a scheme approved by the proprietor. Where staff and apparatus are available, kindergarten methods in teaching the rudiments should be encouraged and developed.

SCHEDULE B.

ELEMENTARY SCHOOLS OR DEPARTMENTS.

(STANDARDS I - VII)

The vernacular should be the medium of instruction where its use will aid in the thorough assimilation of the instruction given. It is important that pupils in all classes should be called upon frequently to reproduce in the vernacular the matter which they have been taught. Where English is taught or employed as the medium of instruction, it is most important that both teachers and pupils

should use it correctly. Its incorrect use leads to the formation of habits of inaccuracy in thought and speech which make it difficult for the pupil to acquire a more perfect knowledge of the language in later years and retard his progress in other subjects.

The subjects of instruction during this period should be reading, writing, composition (oral and written), dictation and simple arithmetic. The object of the instruction given in arithmetic should be to make the pupils capable of putting their knowledge to some practical use: to attain this object the exercises and problems should be many and varied and as far as possible suited to the life and experience of the community. Mental exercises should as a rule precede written work, in which great stress should be laid on the importance at all times of neatness and accuracy. Also religious instruction, according to a scheme approved by the proprietor, hygiene, sanitation and personal hygiene, and physical exercises. History and geography, hand and eye training, lessons on agriculture, school gardening, singing and drawing are very desirable where a suitable staff is available, as is domestic science for girls where a suitably qualified woman teacher is available. Where English is not the medium of instruction, it may be taught from Standard I.

ANEXO 2

ANEXO 2: DENUNCIA DE ROBO

To: OFFICER IN CHARGE
BRUSUBI POLICE STATION
THE GAMBIA



Subject: Application for complaint for breaking and entrance and robbery

I, Leyre Alejaldre Biel, Spanish citizen holding passport number AAA241258, residing at S.R. No. 1989 at Bijilo, currently working in Gambia in the scope of the Spanish Embassy Technical Assistance, as a Lecturer of the University of The Gambia University, would like to REPORT the following facts:

On Sunday 15 January 2012, as I arrived to my residence at 3.30 AM, I realised that someone had broken inside my house by means of sawing the bars of one of the windows of my house. I had left my house at 10.30 PM on Saturday evening.

I easily realized that the burglar(s) had stolen my computer, MAC BOOK PRO 13", serial number W8944CYT66D (current value 1300 Euros, or 52000 Dalasi).

I also noticed that a number of other items from my house, namely:

- Hard drive 1 T, brand "Lacie" (value 90 Euros, or 3500 Dalasi)
- Hard drive brand "WD" (50 Euros, or 2000 Dalasi)
- Gamcell Internet stick (2900 Dalasi)
- Computer bag (1000 Dalasi)
- Earrings, bracelets (2000 Dalasi)

The house was very disturbed and there was great disorder.

I wish to inform that on ^{January} ~~December 2nd~~ 2012 I decided to stop the services of my watchman, Mr. Juma Barry, holder of 7300688 and 9190722 telephone numbers. I currently don't have the services of a watchman.

I would kindly request for the assistance or any incumbent authority to take the necessary steps in order to recover my belongings, specially my computer where I hold all my University information and courses, and prevent any further aggressions and eventually if so it is necessary, punish the aggressor.

I have contacted the Embassy of Spain in order to inform it and such Embassy has informed me that I count with its support in case the Gambian Police should need to contact them at any time, at Deloitte Building, Bertil Harding Highway, Bijilo Kololi. Phone numbers 7102018 and 4466101

Done at Bijilo, on January 16 2012


Leyre Alejaldre Biel

ANEXO 3

Objetivo	Jun	Jul	Ago	Sept	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb
Introducción	1								
Explicación de los objetivos	15								
Breve recorrido bibliográfico sobre el diseño curricular de ELE y metodologías de enseñanza para poder enmarcar el programa de ELE en Gambia		15							
Analizar la presencia del español en África Subsahariana. i. A qué se debe (acuerdos de cooperación, instituciones privadas...) Gambia: ii. Descripción general de Gambia. iii. Descripción demolingüística de Gambia.			31						
Revisión de las políticas educativas en Gambia: i. Análisis de las políticas lingüísticas presentes en las políticas educativas. ii. Impacto de la L1 en el aprendizaje de L2 en un contexto donde la L1 no se enseña en el colegio.				15					
Revisar la metodología de enseñanza de L2 en Gambia. Proponer una metodología relacionada con el contexto.					1				
¿Por qué no existe una presencia significativa del español en Gambia? Demostrar el interés por el estudio del español en Gambia. Justificar la necesidad de crear programas de ELE en Gambia: i. Desarrollo económico: turismo ii. Posibilidad de encontrar mejores trabajos.					15				
Presentar los programas de ELE en Gambia y evaluarlos.						1			
Inclusión de las TIC en la enseñanza de ELE en Gambia.						15			
Propuesta curricular para centros que quieran enseñar ELE en Gambia (A1-A2)							15		
Dificultades								15	
Recomendaciones									1
Conclusiones									15

ANEXO 4

UTG SPA 101/102 Course Evaluation 2012-13
1. Purpose of this survey
<p>Dear students,</p> <p>It has been very rewarding to work together this semester, and I am looking forward for next academic year. In order to make the teaching and learning experience better I would be very thankful if you could complete this survey.</p> <p>Thanks a lot in advance!</p> <p>MUCHAS GRACIAS!!</p> <p>Leyre</p>
<p>1. Select the option that best suits you.</p> <p><input type="radio"/> I took Spanish during 2011-12 Academic Year</p> <p><input type="radio"/> I took Spanish during 2012-13 Academic Year</p>
<p>2. Please, check the right option.</p> <p><input type="radio"/> Female</p> <p><input type="radio"/> Male</p>
<p>3. To which age group do you belong?</p> <p><input type="radio"/> 16-20</p> <p><input type="radio"/> 21-25</p> <p><input type="radio"/> 26-30</p> <p><input type="radio"/> 30-40</p> <p><input type="radio"/> over 40</p>
<p>4. Where are you from?</p> <p><input type="radio"/> Gambia</p> <p><input type="radio"/> Guinea Conakry</p> <p><input type="radio"/> Senegal</p> <p><input type="radio"/> Sierra Leone</p> <p><input type="radio"/> Liberia</p> <p><input type="radio"/> Nigeria</p> <p>Other (please specify)</p> <div></div>
<p>5. Which languages do you speak? Choose all the languages you are able to speak.</p> <p><input type="checkbox"/> Inglés</p> <p><input type="checkbox"/> Francés</p> <p><input type="checkbox"/> Wolof</p> <p><input type="checkbox"/> Mandinka</p> <p><input type="checkbox"/> Serer</p> <p><input type="checkbox"/> Fula</p> <p><input type="checkbox"/> Jola</p> <p>Other (please specify)</p> <div></div>

*** 6. YOUR INSTRUCTOR'S ABILITY TO TEACH.**

Please respond to the following set of statements:

	poor	fair	satisfactory	good	excellent
The instructor's ability to explain the material plainly is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to make the material being taught stimulating and interesting is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor communicates enthusiasm in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to improvise and adapt to new demands is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to show concern and respect for his/her students is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The number and quality of examples used in class has been	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
During class, the amount of student involvement is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The professor's overall teaching effectiveness is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 7. MY OPINION ON THE INSTRUCTOR AND THE COURSE.**

Please indicate how well you agree or disagree with the following statements:

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
My instructor is prepared for class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor presents the material in an interesting way..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor follows an outline closely.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor has everything organized according to a schedule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor adequately answers student questions during class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor displays self-confidence when teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor compliments students in front of others and gives positive feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor is available via email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The course syllabus is clear and comprehensive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The difficulty of the material in this course meets my expectations for a course at this level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

The difficulty of the material in this course meets my expectations for a course at this level

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The in-class activities and exercises help me understand and apply course concepts

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Working on activities in class with other students helps me learn

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The course, so far, has improved my understanding of the subject matter

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The exams and class assessments are adequate to the content presented in class.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. According to your own experience, which of these characteristics make a language teacher excellent? (pick as many as you want)

- ☐ 1. Being native speaker
- ☐ 2. Punctuality
- ☐ 3. Fun
- ☐ 4. Organized
- ☐ 5. Interactive
- ☐ 6. Dynamic
- ☐ 7. Speaks only in the language you are learning
- ☐ 8. Patient
- ☐ 9. Approachable
- ☐ 10. Use different teaching techniques

9. If you would like to make any comment about this class, please feel free to do it here. This survey is totally anonymous!

Prev

Done

ANEXO 5

UTG SPA 101/102 Course Evaluation 2012-13

1. Purpose of this survey

Dear students,

It has been very rewarding to work together this semester, and I am looking forward for next academic year. In order to make the teaching and learning experience better I would be very thankful if you could complete this survey.

Thanks a lot in advance!

MUCHAS GRACIAS!!

Leyre

1. Select the option that best suits you.

- ☐ I took Spanish during 2011-12 Academic Year
- ☐ I took Spanish during 2012-13 Academic Year

2. Please, check the right option.

- ☐ Female
- ☐ Male

3. To which age group do you belong?

- ☐ 16-20
- ☐ 21-25
- ☐ 26-30
- ☐ 30-40
- ☐ over 40

4. Where are you from?

- ☐ Gambia
- ☐ Guinea Conakry
- ☐ Senegal
- ☐ Sierra Leone
- ☐ Liberia
- ☐ Nigeria

Other (please specify)

5. Which languages do you speak? Choose all the languages you are able to speak.

- ☐ Inglés
- ☐ Francés
- ☐ Wolof
- ☐ Mandinka
- ☐ Serer
- ☐ Fula
- ☐ Jola

Other (please specify)

*** 6. YOUR INSTRUCTOR'S ABILITY TO TEACH.**

Please respond to the following set of statements:

	poor	fair	satisfactory	good	excellent
The instructor's ability to explain the material plainly is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to make the material being taught stimulating and interesting is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor communicates enthusiasm in class.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to improvise and adapt to new demands is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The instructor's ability to show concern and respect for his/her students is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The number and quality of examples used in class has been	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
During class, the amount of student involvement is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The professor's overall teaching effectiveness is	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 7. MY OPINION ON THE INSTRUCTOR AND THE COURSE.**

Please indicate how well you agree or disagree with the following statements:

	Strongly Disagree	Disagree	Neutral	Agree	Strongly Agree
My instructor is prepared for class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor presents the material in an interesting way..	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor follows an outline closely.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor has everything organized according to a schedule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor adequately answers student questions during class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor displays self-confidence when teaching.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor compliments students in front of others and gives positive feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
My instructor is available via email	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The course syllabus is clear and comprehensive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The difficulty of the material in this course meets my expectations for a course at this level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

The difficulty of the material in this course meets my expectations for a course at this level

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The in-class activities and exercises help me understand and apply course concepts

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Working on activities in class with other students helps me learn

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The course, so far, has improved my understanding of the subject matter

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

The exams and class assessments are adequate to the content presented in class.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. According to your own experience, which of these characteristics make a language teacher excellent? (pick as many as you want)

- ☐ 1. Being native speaker
- ☐ 2. Punctuality
- ☐ 3. Fun
- ☐ 4. Organized
- ☐ 5. Interactive
- ☐ 6. Dynamic
- ☐ 7. Speaks only in the language you are learning
- ☐ 8. Patient
- ☐ 9. Approachable
- ☐ 10. Use different teaching techniques

9. If you would like to make any comment about this class, please feel free to do it here. This survey is totally anonymous!

Prev

Done

ANEXO 6



MEMORANDUM OF UNDERSTANDING REGARDING THE LECTURESHIP OF SPANISH LANGUAGE

The Association ADELEM compromises to send to the Gambia Tourist and Hospitality Institute, a Spanish and English qualified lecturer per semester.

Conditions:

- The lecturer will teach two courses per semester (1 Spanish and 1 English).
- The courses will be 30 hours long, once a week for 12 weeks.
- For the first term the Lecturer will arrive, September 1st and will leave December 15th. Thus, final exams will take place the last week and grades have to be handed in before the departure. Ms. Alejaldre will supervise the assessment process and will sign documentation.
- For the second term, the Lecturer will arrive February 1st and will leave May 15th. Thus, final exams will take place the last week and grades have to be handed in before the departure. Ms. Alejaldre will supervise the assessment process and will sign documentation.
- The schedule for the courses will be Wednesdays morning or afternoon.
- All the teaching materials will be provided by ADELEM to the Lecturer. The materials cost for students in 50 Dalasi.

The Hotel School compromises to assist the Lecturer in the doubts that may rise and to mount Spanish courses each semester for the next _____ years.

To formalize this agreement, GTHI compromises to provide _____ Dalasi to ADELEM that will be given to the lecturers to cover some accommodation expenses.

To summarize:

- The lecturer will teach 2 courses, Basic Spanish and English skills to GTHI students.
- The schedule and place: Tuesdays-Thursdays from 8:30-11:00 and 11:30 to 14:00 at KJ201.
- The lecturer will provide the learning materials to the students.
- The GTHI will pay ADELEM _____ Dalasi a month.

ADELEM and Gambia Tourist and Hospitality Institute will collaborate closely with the University of Alicante, the University of Castilla La Mancha, the University of Zaragoza and ENSEÑALIA to assure that Spanish is taught in GTHI for the next _____ years.

GTHI Signature
Signature

ADELEM

Name, position and date.

Name, position and date.

ANEXO 7

UNIVERSITY OF THE GAMBIA

(Office of the University Registrar)

ACADEMIC CALENDAR – 2011/2012

1st SEMESTER (26th AUGUST, 2011 TO 24th DECEMBER, 2011)

University Re-opens	26 th August, 2011
University Orientation Programme For freshmen	10th September, 2011
School Orientation/Registration Programme	
For Continuing Students	29 th August to 2 nd September, 2011
Registration for New Students	5 th September, 2011 to 9 th Sept, 2011
*Public Holiday-Lailatul Qadr	27 th August, 2011
*Public Holiday-Koriteh	30 th August, 2011
Lectures begin in all Schools	12th September, 2011
Add/Drop period of Courses	12 th Sept.-19 th Sept. 2011
Deadline for payment of tuition fees	19 th September, 2011
Deadline for sending students out of class For Non-payment of tuition fees	19 th September, 2011
Student Week	To be determined
Last Day for Withdrawal from Courses	14 th October, 2011
*Public Holiday-Tobaski	6 th November, 2011
End of Lectures	3 rd December, 2011
Revision/Missed Lectures period	5 th December – 10 th December, 2011
Examinations: 1 st Semester	12 th December – 24 th December, 2011
End of 1 st Semester	24 th December, 2011
Break	24 th December, 2011 – 16 th January, 2011

2nd SEMESTER (16th JANUARY, 2012 – 4th JUNE, 2012)

Second Semester Begins	16 th January, 2012
University Orientation Program for freshmen	17 th January, 2012
School Orientation Programmes	18 th and 19 th January, 2012
Registration for New and Continuing Students	20 th January, 2012 – 1 st March, 2012
Lectures begin in all Schools	23 rd January, 2012
Add/Drop period of Courses	23 rd January, 2012 – 25 th February, 2012
Last Day for Withdrawal from Courses	25 th February, 2012
End of Lectures	5 th May, 2012
Revision/Missed Lectures period	7 th May, 2012 – 12 th May, 2012
Examinations: 2nd Semester	14 th May, 2012 – 2 nd June, 2012
End of 2 nd Semester	2 nd June, 2012
Summer vacation	June – August, 2012
Summer Programme	18 th June 2012- 28 th July, 2012
2012/2013 Academic Year Starts	20 th August, 2012.

ANEXO 8



Banjul, May 2 2012

The Vice-Chancellor
University of The Gambia
The Gambia

Subject: End of the Spanish Assistantship a the University of The Gambia

Honorable Vice Chancellor,

As a result of the financial restrictions currently applying to Spain's external action, I have am sorry to announce that the Assistantship of the Spanish Lecturer (currently Ms. Leyre Alejandre) will end as soon as this year's activity comes to an end, predictably on August 31 2012.

This is a measure that not only affects The Gambia; a large number of other assistantships have also been cancelled.

I trust that this temporary situation will end soon and the assistantship, that to my knowledge has been a real success, will resume as soon as possible.

Please, accept, Sir, the mark of my highest consideration

Eduardo Romero
First Secretary

Diplomatic Representative of Spain in The Gambia
Embassy of Spain



THE UNIVERSITY OF THE GAMBIA

(HUMAN RESOURCES OFFICE)



Administration Building
Brikama Campus

March 25, 2013

ACS 225/286/01 (264)

Ms. Alejandre Biel Leyre

Dear Madam:

Appointment

I refer to your application and have the pleasure on behalf of the University Council to retroactively renew you an appointment here as full-time **Instructor** of Spanish at the School of Arts & Sciences. The appointment, which takes effect from 1st January 2013, is on contract for two years renewable by mutual agreement. It is subject to staff rules and regulations that are applicable to the staff of the University, as may be approved from time to time by the University Council, and may be terminated by either party upon 6 months notice prior to end of the semester, or upon payment of 6 months' salary in lieu of notice.

Please note that the appointment is subject to your presentation for inspection of original copies of the credentials mentioned in your application as well as three (3) satisfactory referee's reports.

Your duty will be to assist with academic functions of the University, i.e. teaching (which is understood to include academic counselling and supervision of student learning, supervision of tests and examinations, and evaluation and grading of student performance), research, and public service, as well as administrative functions as may be assigned from time to time.

The basic salary for the post is 83,369 Gambian Dalasi per annum on grade 11 step 4 in the University salary scale range of Gambian Dalasi 79,377 to 83,369 per annum.

ANEXO 10

COURSE TITLE: Introduction to Spanish
COURSE CODE: SPA101
SCHEDULE: Mondays (Brikama Campus): 11:00-13:30 Tuesdays (Kanifing Campus): 8:00- 10:30
TYPE: Elective
NO. OF CREDITS: Three
OFFICE HOURS: For an appointment contact the lecturer.
LECTURER: Leyre Alejandre Biel/Laura A.C.
Email: eledeleyre@gmail.com / laalejandre@UG.edu.gm **Website :** www.eledeleyre.com

BRIEF COURSE DESCRIPTION

This course is designed to be followed by students who have **no previous experience** of learning the target language. The main focus of the courses is on the acquisition of language required for basic purposes and situations usual in everyday social interaction. This courses aims to develop a basic variety of linguistic skills, and a basic awareness of the culture(s) using the language, through the study of a core syllabus and language-specific syllabuses.

LEARNING OUTCOMES

At the end of this course students should be able to:

- Express and report orally in the present tense basic needs, basic courtesies, feelings, emotions, and opinions on topics related to daily activities and basic aspects of the Spanish-speaking cultures.
- Understand and respond to short utterances, commands, and questions referring to basic information in the present about daily activities of the students and other people.
- Read and understand instructions, menus, maps, directions, standardized messages, newspaper/magazine ads, and brief descriptions in the present tense about daily life topics.
- Write and read short sentences and paragraphs in the present on autobiographical and cultural information.
- Connect students' culture to the culture of the target language.

ORGANISATION AND TEACHING STRATEGIES

The course is taught through two types of session:

1. Interactive *language* classes;
2. *Practical* classes for listening, reading, writing and oral work;

In all sessions, grammar will be analyzed and practiced through interactive exercises, presentations, other activities such as improvisations, role-plays, and group work. In this course, students are also asked to give presentations from notes in which the only goal is to communicate successfully (grammatical errors are ignored for this exercise). At least one visit by a native-speaker guest is also included in the cultural content.

CONTENT

The content of the course has been aligned to the learning goals established by the European Common Framework. The course is organized in six communicative topics:

1. Personal information.
2. Family and Friends.
3. A day in my life.
4. Going out.
5. At the doctor.

Underlying this content topics are the main grammar aspects that students will achieve:

1. Present tense and present continuous.
2. Descriptive adjectives.
3. Expression of likes, dislikes and preferences.
4. Use of imperative structures
5. Prepositions, articles, conjunctions and discourse connectors.

ASSESSMENT

The assessment is compound of two components; students have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course. The assessments are designed following the guidelines of the European Common Framework.

CA 1+CA2: 50%	Writing expression 25%
	Reading comprehension + writing expression 25%
FINAL EXAM:	Reading comprehension 25%
50%	Writing expression 25%

TEMA	OBJETIVOS: Aprender a...	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	MISIÓN FINAL
¿Quién es quién?	Saludarse Presentar a otras personas Informar sobre el nombre y preguntar el nombre	¿Cómo te llamas?¿De dónde eres? Ser de + país Ser + nacionalidad ¿Dónde vives? ¿Cómo se escribe? Te presento a...Mucho gusto /Encantado/Igualmente Presente I	Saludos, despedidas, formulas de presentación. Alfabeto Tú, Vd. llamarse, hacer, ser, tener nacionalidad Introducción verbos Adjetivos descriptivos I	Conversación entre dos personas que no se conocen.
La familia y amigos	Hablar de la familia Describir a una persona Expresar preferencias: deportes y pasatiempos	¿Cómo es...?¿Cuántas personas hay en ...? ¿Quién es...?¿De dónde es...? ¿Cuántos años tiene...? Preposiciones de lugar ¿Dónde está...? Verbos presente II Posesivos/comparativas Concordancia artículos y sustantivos Formación plural.	Los números: 0-100 La familia. Las profesiones. Deportes. Actividades del tiempo libre. Conectores: y, también, además Adjetivos II	Árbol familiar. Hacer un árbol familiar y grabarla presentación en el móvil.
Oct	*****CA1*****			
Mi vida	Explicar la rutina diaria Decir la fecha y la hora Hacer planes	¿Qué hora es? ¿Qué fecha es? ¿A qué hora te...? Ir a + infinitivo. Presente de los verbos (-ar-er-ir)regulares e irregulares Verbos presente III:REFLEXIVOS	Los números 101-1000 Ser/estar Los días de la semana La hora Los meses Rutinas.	Presentación rutina semanal. Hacer un diálogo entre dos compañeros preguntando sobre la rutina.
¡Camarero, por favor!	En el restaurante Pedir comida. Preguntar por el precio	Pronombres personales Cuánto cuesta/Cuánto es Quiero (quisiera)/deseo Me gusta/No me gusta Demostrativos Estar + gerundio	Comidas Bebidas Objetos de la mesa Querer Desear	Diálogo restaurante. Grabar el diálogo con la cámara del móvil.
Nov	*****CA2*****			
¿Qué me pasa doctor?	Hablar de dolores Dar consejos Expresar molestias y dolor	Imperativo (Tú, Vosotros) Hay que + infinitivo. Tener que + infinitivo. (No) se puede + infinitivo. Es bueno+ infinitivo	Las partes del cuerpo Dolores Expresiones de dolor Enfermedades Síntomas	Conversación en el médico. Se grabará en clase la conversación.
*****EXAMEN FINAL*****				
CA1+CA2		CA1: Writing	25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.
		CA2: Reading writing	25%	
FINAL EXAM:		Writing	25%	
		Reading	25%	

COURSE TITLE: Introduction to Spanish II
COURSE CODE: SPA102
SCHEDULE: Thursdays (Brikama Campus): 11:00-13:30 and Fridays (Kanifing Campus): 08:00-10:30
TYPE: Elective
NO. OF CREDITS: Three
OFFICE HOURS: For an appointment, contact the lecturer.
LECTURER: Leyre Alejandre/Laura A.C.
Email: eledeleyre@gmail.com / lalejandre@UG.edu.gm **Website:** www.eledeleyre.com
Twitter+Facebook: ELeDeLeyre

BRIEF COURSE DESCRIPTION

This course is designed to be followed by students who have **completed SPA101**. The main focus of the course is to continue the acquisition of language skills required for to communicate successfully in every day social interaction as well as in more specified settings. This course aims to develop a more advanced variety of linguistic skills, and an awareness of the culture(s) using the language, through the study of a core syllabus and language-specific syllabuses.

LEARNING OUTCOMES

At the end of this course students should be able to:

- Express and report orally in the present and past tense basic needs, basic courtesies, feelings, emotions, and opinions on topics related to daily activities and basic aspects of the Spanish-speaking cultures.
- Understand and respond to utterances, commands, and questions referring to basic information in the present and in the past on everyday activities and situations.
- Read and understand instructions, menus, maps, directions, general messages, newspaper and magazine ads, short radio announcements, recipes, and brief descriptions in the present and past tense and recognized the underlined structure.
- Write and read paragraphs from a variety of sources in the present and past on different topics related to everyday issues and cultural aspects
- Connect students' culture to the culture of the target language by producing oral and written texts.

ORGANISATION AND TEACHING STRATEGIES

The course is taught through two types of session:

1. *Interactive language sessions;*
2. *Practical sessions for writing, reading, listening and oral work;*

In all sessions, grammar will be analyzed and practiced through interactive exercises, presentations, other activities such as improvisations, role plays, and group work. In this course, students are also asked to give presentations from notes in which the only goal is to communicate successfully (grammatical errors are ignored for this exercise). At least one visit by a native-speaker guest is also included in the cultural content.

CONTENT

The content of the course has been aligned to the learning goals established by the European Common Framework. The course is organized in six communicative topics:

- | | |
|--------------------------------|-----------------|
| 1. Personal information. | 4. Childhood. |
| 2. What has happened since...? | 5. Biographies. |
| 3. Then and Now. | |

Underlying this content topics are the main grammar aspects that students will achieve:

- | | |
|--|---|
| 1. Review of the present tenses. | 3. Expression of anecdotes in the past. |
| 2. Presentations of past perfect, preterits and imperfect. | |

ASSESSMENT

The assessment is compound of two components; students have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course. The assessments are designed following the guidelines of the European Common Framework.

CA 1+CA2: 50%		Writing expression 25%
		Reading comprehension + writing expression 25%
FINAL EXAM: 50%		Reading comprehension 25%
		Writing expression 25%

TEMA	Objetivos	ESTRUCTURAS	VOCABULARIO	MISIÓN FINAL
Repaso i Toma de contacto!	Expresar gustos Hablar de las actividades del tiempo libre. Proponer planes Rechazar o aceptar planes	<i>A mi me gusta/yo prefiero/Me encanta /No soporto/ No aguanto..... ¿Por qué no...? ¿Te apetece....? ¡Me apunto! Es que.... Prefiero...</i>	Actividades del tiempo libre Vocabulario relacionado con las estructuras de proposiciones. Conectores: Y, también, además...	Vuelve a escribir el diálogo entre Rafa y Sara. 150 palabras
¿Qué ha pasado?	Explicar qué ha ocurrido Dar excusas Hacer sugerencias Dar recomendaciones	Todavía/Ya/ Expresar excusas utilizando pret. perfect. <i>Es importante/Es bueno/Es recomendable/ Es necesario +INF</i> También, además, pero, porque Pretérito perfecto: uso y morfología. Ya / todavía no.	Vocabulario coloquial: Canción Hombres G Marcadores temporales pret. perfect. Vocabulario "usos sociales de los españoles"	¿Qué has hecho hoy? Explica con todo detalle lo que has hecho hoy desde que te has levantado hasta que te has acostado.
21-25 de octubre *****CA1*****				
Momentos históricos	Hablar del pasado. Hablar de acontecimientos. Relacionar acciones del pasado. Hablar del tiempo que se lleva realizando una acción.	Pretérito indefinido: uso y morfología. Hace + tiempo + pretérito indefinido. Volver a + infinitivo Cuando + pretérito indefinido, pretérito indefinido Después de + infinitivo, pretérito indefinido; Antes de + infinitivo, pretérito indefinido; Llevar +gerundio+tiempo.	Vocabulario para: narrar experiencias de las vacaciones actividades en clase Formación académica Cine Expresiones temporales Marcadores temporales del pasado.	Biografía de una persona que admires. Crear una mini- enciclopedia sobre gambianos importantes.
Mi infancia	Hablar de acciones habituales en el pasado. Describir en el pasado. Escribir una biografía.	Pretérito imperfecto I: morfología y uso. Pretérito imperfecto: ser, ir. Pretérito imperfecto para describir en el pasado. Contraste pretérito imperfecto/pretérito indefinido.	Marcadores temp. Pret. imperfecto. Conectores del discurso. Actividades propias de la infancia, léxico relacionado con las bodas, los viajes; léxico de cuentos infantiles	Escribir la historia de un familiar. 150 palabras.
18-22 de noviembre *****CA2*****				
Anécdotas pasadas	Contar anécdotas sobre el pasado. Explicar hechos del pasado. Narrar experiencias vividas.	Pretérito imperfecto II Contraste de verbos en pasado: imp/pret ind./pret perf. Subordinadas causales: como, porque.	Vocabulario: Adiós España. Canción: Y nos dieron las diez. Marcadores temp:cuando, de repente, así que, de pronto...	Contar una anécdota. 150 palabras.
*****EXAMEN FINAL*****				
MIDTERM:	CA1: Writing	25%	You have to pass both components, oral and written, separately in order to be successful in the course.	
	CA2: Reading+writing	25%		
FINAL EXAM:	Reading	25%		
	Writing	25%		

ANEXO 11





MEMORANDUM OF UNDERSTANDING REGARDING THE LECTURESHIP OF SPANISH LANGUAGE

The Association ADELEM compromises to send to the Gambia Tourist and Hospitality Institute, a Spanish and English qualified lecturer per semester.

Conditions:

- The lecturer will teach two courses per semester (1 Spanish and 1 English).
- The courses will be 30 hours long, once a week for 12 weeks.
- For the first term the Lecturer will arrive, September 1st and will leave December 15th. Thus, final exams will take place the last week and grades have to be handed in before the departure. Ms. Alejaldre will supervise the assessment process and will sign documentation.
- For the second term, the Lecturer will arrive February 1st and will leave May 15th. Thus, final exams will take place the last week and grades have to be handed in before the departure. Ms. Alejaldre will supervise the assessment process and will sign documentation.
- The schedule for the courses will be Wednesdays morning or afternoon.
- All the teaching materials will be provided by ADELEM to the Lecturer. The materials cost for students in 50 Dalasi.

The Hotel School compromises to assist the Lecturer in the doubts that may rise and to mount Spanish courses each semester for the next _____ years.

To formalize this agreement, GTHI compromises to provide _____ Dalasi to ADELEM that will be given to the lecturers to cover some accommodation expenses.

To summarize:

- The lecturer will teach 2 courses, Basic Spanish and English skills to GTHI students.
- The schedule and place: Tuesdays-Thursdays form 8:30-11:00 and 11:30 to 14:00 at KJ201.
- The lecturer will provide the learning materials to the students.
- The GTHI will pay ADELEM _____ Dalasi a month.

ADELEM and Gambia Tourist and Hospitality Institute will collaborate closely with the University of Alicante, the University of Castilla La Mancha, the University of Zaragoza and ENSEÑALIA to assure that Spanish is taught in GTHI for the next _____ years.

GTHI Signature

Name, position and date.

ADELEM Signature

Name, position and date

